

Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente¹

Delia Lerner*

Un desafío: cambiar la propuesta didáctica vigente

¿Cuál es el desafío? El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien –y esto es igualmente importante– produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.

El desafío es –por otra parte– orientar las acciones hacia la formación de usuarios de la escritura, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en lugar de continuar "fabricando" sujetos cuasi-ágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser **productores** de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en lugar de entrenarse únicamente como "copistas" que reproducen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos sociales cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) en lugar de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina "composición" o "redacción".

¹ Ponencia presentada al Encuentro de especialistas auspiciado por el C.E.R.L.A.L.C. Proyecto: Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores. Bogotá, 6 al 10 de octubre de 1993.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora en didáctica de la lectura y escritura, especialista en proyectos de capacitación docente.

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal– que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión, en lugar de dejar que este conocimiento sea patrimonio sólo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela mientras los demás continúan creyendo lo que la presentación escolar de la escritura lleva a creer: que es posible producir un texto cuando comienza la hora de clase y terminarlo cuando suena el timbre, que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión, que le corresponde a otro –al docente, no al autor– hacerse cargo de la revisión.

El desafío es hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar– el pensamiento de otros.

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros –a los que aparentemente no fracasan– llegar a ser lectores y productores de textos competentes, cuando deja de promover la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de disfrute personal.

En la escuela, ¿es factible el cambio?

Los desafíos planteados implican un cambio profundo. Llevarlo a la práctica no será fácil para la escuela. Las reformas educativas –al menos las que efectivamente merecen tal nombre– suelen tropezar con fuertes resistencias.

La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar “innovaciones” que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades.

Cuando estábamos escribiendo **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela** (1992), decidimos dedicar un capítulo a analizar y rebatir la denominación de “nuevo enfoque” que solía atribuirse en Venezuela a nuestra propuesta didáctica. Esta denominación nos preocupaba, ya que aludía a la novedad por la novedad misma. ¿Corría nuestra propuesta el riesgo de convertirse en una moda más? Transformarla en una moda podía ser una

manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo.

Mostramos entonces que la perspectiva planteada marcaba una clara continuidad con posiciones didácticas anteriores –y en ese sentido podían detectarse en ella muchos elementos “viejos”– y mostramos también que efectivamente había elementos nuevos, elementos cuyo valor no se derivaba de su novedad, sino de la validez de las investigaciones recientes de las que eran producto. La revisión cuidadosa de la obra de –entre otros– Dewey, Kilpatrick, Decroly y Freinet surtió un doble y contradictorio efecto: por una parte, permitió tomar clara conciencia de lo difícil que resulta introducir un cambio en la escuela, al constatar que ciertas ideas educativas fundamentales se están planteando desde hace más de un siglo y que –sin embargo– sólo han dado lugar a experiencias restringidas, pero no han logrado incidir para nada en el sistema escolar global; por otra parte, fue posible constatar que, a nivel de las ideas didácticas, se estaban produciendo importantes progresos, ya que los aportes recientes permitían en algunos casos completar y en otros desechar en forma contundente los planteamientos anteriores.

La innovación tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido. Sin embargo, las innovaciones que efectivamente suponen un progreso con respecto a la práctica educativa vigente tienen serias dificultades para instalarse en el sistema escolar; en cambio, suelen adquirir fuerza pequeñas “innovaciones” que permiten alimentar la ilusión de que algo ha cambiado, “innovaciones” que son pasajeras y serán pronto reemplazadas por otras que tampoco afectarán lo esencial del funcionamiento didáctico.

Al referirse a la relación entre este “innovacionismo” y el avance del conocimiento científico en el campo didáctico, Y. Chevallard (1982) señala:

“La novedad no es interesante como tal y no puede ser buscada por sí misma. (...) Históricamente, la innovación como valor y como ideología ha obstaculizado el desarrollo de la investigación. (...) Se observa así que la ideología de la innovación tiende a encerrar al estudio del sistema educativo en una terrible lógica, en un implacable determinismo: la innovación como valor ideológico sólo puede tomar impulso porque la ausencia de una historia científica en el dominio de la educación deja libre curso a todas las pretensiones (y entre ellas a algunas imposturas, ya que el innovador se autoriza a sí mismo); inversamente, el peso de la obsesión innovadora en las conciencias y en las prácticas impide que se constituya el hecho educativo en objeto de un saber progresivo.”

Se genera así una especie de círculo vicioso: la ausencia de historia científica hace posible el innovacionismo y el innovacionismo obstaculiza la construcción de una historia científica.

Para mantener este innovacionismo permanente, es necesario mostrar siempre el fracaso de la innovación anterior:

“La innovación –señala G. Brousseau (1991)– no permite nunca extraer lecciones útiles de las experiencias que no cesa de provocar y, por lo tanto, no puede aportar nada a la didáctica (...) La constatación de fracaso es necesaria para el automantenimiento de la innovación, pero ¿es ineluctable el propio fracaso? No, creo que a través de estas innovaciones –por otro lado, fuertemente cíclicas– el progreso camina pese a todo, pero sus posibilidades de acción son muy limitadas. En efecto, para difundirse con suficiente velocidad, una innovación necesita el ritmo que sólo los procesos de la moda pueden permitirle. Para permitir ese **ritmo, hace falta que las innovaciones no afecten a nada esencial en las partes profundas de las prácticas de los enseñantes** (...).”

Deben distinguirse entonces en el terreno educativo dos tipos de propuestas de cambio: aquellas que son producto de la búsqueda científica de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos y aquellas que pertenecen al dominio de la moda. Las primeras tienen en general mucha dificultad para expandirse en el sistema educativo porque afectan el núcleo de la práctica didáctica vigente. Las segundas –aunque son pasajeras– se irradian fácilmente porque se refieren a aspectos superficiales y muy parciales de la acción docente.

La reproducción a-crítica de la tradición y la adopción también a-crítica de modas –tanto más adoptables cuanto menor es la profundidad de los cambios que proponen– son dos riesgos constantes para la educación, son obstáculos fuertes para la producción de verdaderos cambios. Y si estos cambios profundos se refieren –como en nuestro caso– a la enseñanza de la lectura y la escritura, la resistencia del sistema escolar se agiganta: no sólo estamos cuestionando el núcleo de la práctica didáctica, estamos revisando también la forma en que la escuela ha concebido tradicionalmente su misión de alfabetizadora, esa misión que está en las raíces de su función social.

Ahora bien, ¿cómo hacer –en el marco de este panorama poco alentador– para contribuir a producir y generalizar un cambio en la concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura, ese cambio que, según creemos, haría posible que **todos** los que acceden a la escuela lleguen a ser usuarios competentes de la lengua escrita?

La capacitación: condición necesaria pero no suficiente para el cambio en la propuesta didáctica

Si la actualización es siempre necesaria para todo profesional, lo es aún más en el caso de los docentes latinoamericanos de hoy. Esta afirmación se sustenta en razones muy diversas: el cambio radical de perspectiva que ha tenido lugar en los últimos quince años en relación con la alfabetización – gracias a los aportes de la lingüística y la psicolingüística, así como a los estudios etnográficos y didácticos– no ha tenido eco suficiente en las instituciones formadoras de maestros; la función social del docente está sufriendo un proceso de desvalorización sin precedentes; el acceso a libros y revistas especializadas es difícil, dada la situación económica de nuestros

países y, en particular, el deplorable panorama laboral de los educadores, los maestros tienen muy pocos espacios propios para la discusión de su tarea...

Ahora bien, la capacitación está lejos de ser la panacea universal que tanto nos gustaría descubrir.

Nuestra experiencia coincide completamente con la de M. Nemirovsky (1988), quien señala:

"Hubo una etapa (¡muy prolongada!) en mi propio desarrollo profesional, en la cual al finalizar cada acción de capacitación de maestros consideraba que había logrado mi propósito y que desde ese día a todos y a cada uno de los maestros con quienes había trabajado se les había develado la verdad, por lo cual su trabajo cotidiano sufriría una transformación radical. A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende."

La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional. La escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes. No bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tienen más posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuáles requieren la construcción de esquemas previos para poder ser asimilados. Dicho de otro modo, será necesario renunciar al voluntarismo que suele caracterizar a los que propulsamos cambios, habrá que reconocer que el objeto que queremos modificar –el sistema de enseñanza– **existe independientemente de nosotros** y tiene sus leyes propias.

En tal sentido Chevallard (1985) –al reflexionar sobre la constitución de la didáctica de la matemática como ciencia– señala:

"Toda ciencia debe asumir como su condición primera el concebirse como ciencia de un objeto, de un objeto real que existe independientemente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Por lo tanto, habrá que suponer en este objeto un determinismo propio, una **necesariedad** que la ciencia querrá descubrir. Ahora bien, todo esto –que es tan válido para el psicoanálisis como para la física– no resulta evidente cuando se trata de ese 'objeto' supuestamente tan peculiar que es el **sistema didáctico** o, más ampliamente, el sistema de enseñanza. Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que es necesario dilucidar, le atribuimos en general una voluntad muy débil y sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes. Y en aquello que nos ofrece resistencia, queremos ver el simple efecto de 'mala' voluntad de algunos 'malos' sujetos (los docentes, dramáticamente conformistas: la

administración, incorregiblemente burocrática; 'los gobiernos sucesivos', el ministro, etc.). Sea cual fuere el origen socio-histórico de una actitud tan compartida (...), es necesario tomar conciencia de que permanecemos de este modo en una situación verdaderamente pre-científica. (...) El sistema de enseñanza sigue siendo el terreno privilegiado de todos los voluntarismos –de los cuales es quizá el último refugio–. Hoy más que ayer, debe soportar el peso de todas las expectativas, de los fantasmas, de las exigencias de toda una sociedad para la cual la educación es el último portador de ilusiones. (...) Esta actitud es una confesión: el sistema de enseñanza –totalmente impregnado de voluntad humana– podría modelarse a la medida de nuestros deseos, de los que sólo sería una proyección en la materia inerte de una institución."

Lamentablemente, no podemos modelar el sistema de enseñanza a imagen y semejanza de nuestros deseos, no tenemos una varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar y sólo se cumpla la función explícita de democratizar el conocimiento. Pero tampoco podemos renunciar a modificar en forma decisiva el sistema de enseñanza. Reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica porque éste no depende sólo de las voluntades individuales de los maestros –por mejor capacitados que ellos estén– significa aceptar que, además de continuar con los esfuerzos de capacitación, será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien (sin correr el riesgo de caer posteriormente en el analfabetismo funcional) de esas herramientas fundamentales para adquirir y producir conocimiento que son la lectura y la escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional.

Es por eso que, antes de exponer nuestra concepción de la capacitación y nuestra experiencia en tal sentido, haremos algunas reflexiones sobre esos fenómenos propios de la institución escolar.

Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza

El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura. Muchas preguntas pueden plantearse en este sentido: en la escuela, la escritura aparece en general fragmentada en pedacitos no significativos, ¿por qué se produce esta parcelación de un objeto que precisamente sirve para comunicar significado? ¿Por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de aquellos que la gente –e incluso algunos niños– leen fuera de la escuela? ¿Por qué se enfatiza tanto la lectura oral que no es tan frecuente en la vida social y se da tan poca importancia a la lectura para uno mismo, es decir, a la lectura tal como la practican habitualmente los lectores que buscan una información de su interés o se entretienen con una obra de su autor favorito? ¿Por qué la lectura aparece en la escuela como una actividad gratuita –que se justifica sólo por la necesidad de aprender a leer– cuando en la vida real es un instrumento tan útil para cumplir diversos propósitos? ¿Por qué se supone en la escuela que existe una única interpretación correcta de un texto (y se evalúa en

consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o una novela? ¿Por qué se supone que escribir es fácil y puede hacerse en forma rápida y fluida cuando a todos los que escribimos nos resulta tan difícil hacerlo?...

La versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego, fuera de la escuela? Durante mucho tiempo, atribuimos esta deformación sólo a la concepción conductista del aprendizaje que impera en la escuela. Sin embargo, la obra de Chevallard (1985) nos permitió encontrar una nueva y esclarecedora respuesta para esas viejas preguntas y, sobre todo, nos permitió descubrir otra dimensión del problema.

En efecto, al conocer el fenómeno de transposición didáctica –puesto en evidencia por Chevallard en el marco de su trabajo en Didáctica de la Matemática–, se hizo evidente que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser privativa de la lectura y la escritura, es un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos.

El conocimiento –ha mostrado Chevallard– está mediatizado por la institución en la que tiene lugar. No es lo mismo aprender algo –a leer y escribir, p.e.– en la institución escuela o en la institución familia. Todo saber, toda competencia, están modelados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen.

La escuela tiene como objetivo comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en lugar de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. **La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.**

La presión del tiempo es uno de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original. La graduación del conocimiento lleva a la parcelación del objeto. Ya Comenio afirmaba:

“La ley de todas las criaturas es partir de cero y elevarse gradualmente. El educador debe avanzar paso a paso en todos los terrenos. (...) Una sola cosa a la vez. **Una sola cosa** sobre la cual se pasará **todo el tiempo necesario.**”

En aras de la graduación, tiempo y conocimiento se confunden.

“La organización del tiempo didáctico –señala Chevallard (1984)– se apoya sobre la materia a enseñar, se identifica con la organización del saber, según una didáctica de la descomposición y la recomposición. Se constituye una pedagogía analítica que descompone hasta en sus elementos más simples la materia a enseñar, que jerarquiza en grados cada fase del proceso.”

Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; primero ciertas letras y sólo después otras; las sílabas se enseñan en forma secuenciada y –por supuesto– antes que la palabra, que la oración, que el texto, hay que aprender en primer lugar a dominar el “código” –el sistema alfabético de escritura–, sólo después será posible enfrentar la escritura de un cuento o una carta; los alumnos deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica... Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad.

Fragmentar así los objetos a conocer tiene su utilidad para la escuela, ya que permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición institucional: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje. Lamentablemente, la simplificación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reproducción de las partes nada dice sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como intérpretes y productores de textos.

Ahora bien, la transposición didáctica es inevitable, pero debe ser rigurosamente controlada. Es inevitable precisamente porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente bajo la misma forma ni ser utilizado exactamente de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. Debe ser rigurosamente controlada porque la transformación del objeto –de la lengua escrita y de las actividades de lectura y escritura, en nuestro caso– tendría que restringirse a aquellas modificaciones que efectivamente son inevitables; dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas, será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.

El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro. Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica velar por la validez de los objetos de enseñanza y por la pertinencia de los “recortes” que se hacen al

seleccionar contenidos, quienes diseñan los currícula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar, el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural – extra-escolar– del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles.

Acerca del contrato didáctico

“Aprender en la escuela –ha señalado E. Rockwell (1982)– es sobre todo (...) aprender ‘usos’ de los objetos escolares, entre ellos de la lengua escrita. (...) El sistema de usos escolares deriva algunas de sus reglas o contenidos implícitos de su inserción en la estructura de relaciones sociales que caracteriza a la institución, que le otorga autoridad al docente (...). Es por este hecho que no se trata de un problema de métodos o conocimientos del docente. Sólo en este contexto institucional y social más amplio puede comprenderse la tendencia a la asimetría entre maestros y alumnos en la producción e interpretación de textos.”

Los efectos de esta asimetría institucionalmente determinada se entienden mejor cuando, después de haber analizado diversos registros de clase donde maestro y alumnos están leyendo textos de ciencias naturales o sociales – es decir, de clases donde la lectura se utiliza como instrumento para aprender otros contenidos y donde el docente no se propone explícitamente objetivos referidos al aprendizaje de la lectura–, la autora hace notar que el tipo de relación establecida entre docentes y alumnos imprime características específicas al proceso de comprensión de lo que se lee:

“En él está en juego la doble autoridad del maestro. La ‘autoridad’ de quien ‘sabe más’ y por lo tanto puede aportar más al texto y la ‘autoridad’ institucional que asume frente a los alumnos. Los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de ‘interpretar’ lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos.”

La escuela –como toda institución social– se rige por ciertas reglas que le son propias y que regulan las relaciones que alumnos y docentes mantienen con el saber. Estas reglas se organizan en lo que G. Brousseau denomina el “contrato didáctico”, un contrato que preexiste a los contratantes –y por supuesto, a las personas concretas que en este momento están en la institución–, un contrato que no ha sido explicitado pero que no por eso es menos eficaz. Este contrato establece los derechos y obligaciones de cada uno de los participantes en la relación didáctica: contrato de enseñanza, que compromete al docente; contrato de aprendizaje, que compromete al alumno; contrato didáctico que compromete también al saber, el cual –como hemos

visto al analizar la transposición– sufre modificaciones al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica.

Ese contrato implícito –que sólo se pone en evidencia cuando es transgredido– adquiere características específicas en relación con cada contenido. La “cláusula” referida a la interpretación de textos parece establecer –según nos sugieren las observaciones de Rockwell– que el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro, que la autoridad institucional de la que está investido lo exime de esgrimir argumentos o señalar datos en el texto que avalen su interpretación –lo que no impide, por supuesto, que los maestros que así lo deseen puedan hacerlo–, que los alumnos –hayan sido convencidos o no– tienen la obligación de renunciar a sus propias interpretaciones a favor de la del docente.

¿Qué efectos producirá esta distribución de derechos y obligaciones en la formación de los niños como lectores? Si la validez de la interpretación debe ser siempre establecida por la autoridad, ¿cómo harán luego los niños para llegar a ser lectores independientes?; si no se aprende a buscar en la información visual provista por el texto datos que confirmen o refuten la interpretación realizada –no hace falta buscarlos, puesto que es el docente quien determina la validez–, ¿cómo podrán luego los niños auto-controlar sus propias interpretaciones?; si no se aprende a coordinar diferentes puntos de vista sobre un texto –tampoco esto es necesario cuando el punto de vista autorizado se presenta como indiscutible y como el único posible–, ¿dónde y cómo tendrán oportunidad los alumnos de descubrir que la discusión con los otros permite llegar a una mayor objetividad en la comprensión de lo que se lee?; si el alumno no tiene derecho en la escuela a actuar como un lector reflexivo y crítico, ¿cuál será la institución social que le permita formarse como tal?

Pero además, si el derecho a elegir los textos que se leen es también privativo del maestro, ¿cómo elaborará el alumno criterios para seleccionar en el futuro su propio material de lectura?; si el alumno tiene la obligación de atenerse estrictamente a la información visual provista por el texto, si no tiene derecho a muestrear de esa información sólo aquellos elementos imprescindibles para corroborar o refutar su anticipación, si tampoco tiene derecho a saltar lo que no entiende o lo que le aburre o a volver atrás cuando detecta una incongruencia en lo que ha interpretado, si el alumno no conserva ninguno de estos derechos elementales de cualquier lector, ¿cuál será entonces la institución social que le ofrezca la oportunidad de aprender a leer?

Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer sucesivos borradores, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un usuario autónomo y competente de la escritura?

Queda evidenciada así la flagrante contradicción que existe entre el contrato didáctico vigente en la institución escolar con respecto a la lengua escrita y los propósitos explícitos que esa misma institución se plantea en

relación con la formación de lectores y productores de texto. Si de verdad se pretende tender hacia el logro de estos propósitos, habrá que revisar ese contrato, habrá que dar a conocer –no sólo a los docentes, sino a toda la comunidad– los efectos producidos por la actual distribución de derechos y obligaciones en relación con la lectura y la escritura, habrá que crear en las escuelas ámbitos de discusión para elaborar posibles vías de transformación de ese contrato, habrá que analizar la posibilidad de levantar la barrera tajante que separa las atribuciones del docente de las del alumno para tender hacia derechos más compartidos habrá que ir buscando el contrato que responda mejor a la necesidad de formar usuarios competentes de la lengua escrita.

Es responsabilidad de quienes trabajamos en el campo de la investigación didáctica aportar elementos que permitan develar mejor el contrato que hoy rige las interacciones entre los maestros, los alumnos y la lengua escrita, así como estudiar cuáles son las modificaciones deseables y factibles y cuáles son los efectos que ellas producen. Es responsabilidad de los organismos rectores de la educación, así como de los especialistas involucrados en el diseño curricular y en las decisiones relativas al funcionamiento institucional tomar en cuenta los datos ya aportados por la investigación para evaluar sus propuestas a la luz de los efectos que producirán en el contrato didáctico referido a la lengua escrita y, por ende, en las posibilidades de que la escuela contribuya efectivamente a la formación de lectores y productores de texto. Es responsabilidad de los formadores y capacitadores de docentes crear situaciones que permitan a estudiantes y maestros comprender la contradicción aquí planteada y asumir una posición superadora. Es responsabilidad de todas las instituciones y personas que tengan acceso a los medios de comunicación informar a la comunidad, y en particular a los padres, sobre los derechos que los alumnos deben conservar en la escuela para poder formarse como usuarios autónomos de la lengua escrita.

En síntesis, resulta evidente que la capacitación en servicio no es condición suficiente para producir los profundos cambios que la propuesta didáctica vigente requiere, que es necesario también introducir modificaciones en el currículum y en la organización institucional, crear conciencia a nivel de la opinión pública y desarrollar la investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura.

En lo que se refiere al currículum, además de controlar –como ya se ha dicho– la transposición didáctica, de cuidar que el objeto presentado en la escuela conserve las características esenciales que tiene fuera de ella y de velar por que las actividades y las intervenciones que eventualmente se sugieren al docente hagan posible la formación de usuarios competentes de la lengua escrita en lugar de obstaculizarla, deben tomarse en cuenta –entre otras– las siguientes cuestiones:

- La necesidad de establecer objetivos por ciclo en lugar de establecerlos por grado, no sólo porque esto disminuye el riesgo de fracaso explícito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también porque permite elevar la calidad de la alfabetización: al atenuar la tiranía del tiempo didáctico, se hace posible evitar –o por lo

menos reducir al mínimo– la fragmentación del conocimiento y abordar entonces el objeto de conocimiento en toda su complejidad; maestros y alumnos pueden dedicar el tiempo necesario para leer verdaderos libros, para trabajar sobre diferentes tipos de texto, para discutir las diversas interpretaciones posibles de cada uno, para emprender la producción de textos cuya elaboración requiere un proceso más o menos prolongado: hay tiempo para cometer errores, para reflexionar sobre ellos y para rectificarlos: hay tiempo para avanzar realmente hacia el dominio de la lengua escrita.

➤ La importancia de acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos. Dado que –como hemos señalado en otro lugar (Lerner y Pizani, 1992)– la acción educativa debe estar permanentemente orientada por los propósitos esenciales que le dan sentido, es necesario evitar que ellos queden ocultos tras una larga lista de objetivos específicos que en muchos casos están desconectados tanto entre sí como de los objetivos generales de los que deberían depender.

Cada objetivo específico –y por supuesto también cada contenido, estrategia metodológica, actividad o forma de evaluación que se proponga– debe ser rigurosamente analizado en función de su consistencia con los propósitos básicos que se persiguen, consistencia que debe estar claramente explicitada en el documento curricular. Preguntas como “¿cuál es el objetivo general que este objetivo específico (o este contenido, estrategia, etc.) permite cumplir?” y “¿se corre el riesgo de que transmita algún metamensaje que no resulte coherente con lo que nos proponemos?” deberían orientar el análisis evaluativo de todas y cada una de las propuestas que se hacen en el currículum. Se evitaría así la aparición en el documento curricular de incongruencias tan frecuentes como peligrosas: haber planteado, p.e., como objetivo general que los niños acrecienten su competencia lingüística y comunicativa y, al mismo tiempo, formular como objetivo específico la descripción detallada de personas y objetos presentes en el aula, sin estipular ninguna condición para la realización de las actividades correspondientes. El cumplimiento del objetivo específico obstaculiza aquí el desarrollo del objetivo general: como la descripción resultará superflua desde el punto de vista de la comunicación, ya que el objeto que se describe está a la vista de todos, no surgirá –como surgiría en el caso de que el objeto a describir fuera al mismo tiempo desconocido por los oyentes o lectores y valorado por el productor del mensaje– la necesidad de buscar todos los recursos lingüísticos que permitan a los destinatarios imaginarlo. Algo similar ocurre con objetivos como “leer en voz alta en forma fluida” o “leer con entonación correcta” cuando aparecen desconectados del propósito fundamental de formar lectores y dan lugar a situaciones de lectura oral repetitiva que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como actividad tediosa y carente de sentido.

➤ La necesidad de evitar el establecimiento de una correspondencia término a término entre objetivos y actividades, correspondencia que lleva indefectiblemente a la parcelación de la

lengua escrita y a la fragmentación indebida de actos tan complejos como la lectura y la escritura.

Es aconsejable introducir en el curriculum la idea de que una situación didáctica cumple en general diferentes objetivos específicos, al menos cuando esa situación ha sido diseñada tomando en cuenta los objetivos generales. P.e., una situación de lectura dramatizada de un cuento –dirigida a grabar un cassette que otros escucharán o a hacer una función pública de “teatro leído”– permite trabajar tanto sobre la comprensión del significado del texto como sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, permite tanto desarrollar el lenguaje oral como avanzar en el proceso de apropiación de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican sus diferentes interpretaciones del texto) y utilizar un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización)...

Cuando se trata de la lectura y la escritura, tomar como guía los objetivos generales para seleccionar o crear las situaciones de aprendizaje y establecer luego cuáles son los diferentes objetivos específicos que esa situación puede cumplir es, en términos generales, un procedimiento mucho más adecuado y menos riesgoso que el de formular listas de actividades que supuestamente cumplirían cada objetivo específico determinado. Esto no significa –por supuesto– que este último procedimiento deba ser totalmente descartado, ya que, siempre que no se olvide su dependencia de los objetivos generales, puede ser apropiado en algunos casos, p.e., cuando se trata de sistematizar nociones ortográficas o gramaticales que ya han sido elaboradas.

➤ La necesidad de superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” o, para decirlo en nuestros términos, entre “apropiación del sistema de escritura” y “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza; esta separación ha llevado también suponer que el manejo del sistema alfabético es un requisito previo para la utilización de la lengua escrita como tal, es decir, para el conocimiento de la estructura que le es propia, para el manejo de los diferentes escritos sociales.

Ahora sabemos que la lectura es siempre –desde sus inicios– un acto centrado en la construcción del significado, que el significado no es un subproducto de la oralización sino el guía que orienta el muestreo de la información visual; ahora sabemos que los niños reelaboran simultáneamente el sistema de escritura y “el lenguaje que se escribe”... ¿Por qué mantener entonces una separación que ha tenido efectos negativos?

El objetivo debe ser desde un comienzo formar lectores, por lo tanto, las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde el comienzo. Para construir significado al leer, la competencia

lingüística específica en relación con la lengua escrita es fundamental; por lo tanto, desde el principio, la escuela debe sumergir a los niños en lengua escrita: habrá que poner a su disposición materiales escritos variados, habrá que leerles diferentes tipos de texto para que ellos tengan la oportunidad de conocer las características específicas de cada uno y familiarizarse con su estructura, con el léxico y la sintaxis que allí aparecen. Habrá que proponerles también situaciones de producción que les plantearán el desafío de componer oralmente textos con destino escrito –para ser dictados al maestro, p.e.–; en el curso de esta actividad se plantearán problemas que los llevarán a descubrir nuevas características de la lengua escrita y a familiarizarse con el acto de escritura antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

Poner en evidencia que –como diría F. Smith– no hay una diferencia fundamental entre leer y aprender a leer, o entre escribir y aprender a escribir, puede contribuir a esclarecer cuáles son los principios generales que deben regir el trabajo didáctico en lectura y escritura desde el primer día de clase de primer grado –o de preescolar– y a lo largo de toda la escolaridad.

Una última pero muy importante –porque se refiere a los fundamentos– consideración sobre el curriculum: es necesario sustentar las propuestas en los aportes de la lingüística y en los de la psicología, en particular en los estudios realizados sobre la construcción de determinados contenidos escolares del área.

Desde el punto de vista lingüístico, por una parte, los aportes de la sociolingüística obligan a revisar críticamente –entre otros aspectos– la noción de “corrección”, que está tan arraigada en la escuela, para reemplazarla por la de “adecuación a la situación comunicativa”, lo que supone abandonar la desvalorización que han sufrido los dialectos o sociolectos no prestigiosos (que son la lengua materna de muchos de los alumnos de nuestras escuelas); por otra parte, resulta ya imposible dejar de lado los aportes de la ciencia del texto y de la pragmática.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, como señala Coll (1993), existe desde hace más diez años una convergencia notable entre diferentes autores y enfoques teóricos, en relación con los principios explicativos básicos del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular.

“El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin ningún género de dudas –señala el autor–, el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento (...) y a la enseñanza como una ayuda para esta construcción. (...) De ahí el término de ‘constructivismo’ habitualmente elegido para referirse a esta convergencia.”

En el caso particular de la lectura y la escritura, los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido ya esclarecer aspectos importantes del proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte del sujeto.

Reformular la concepción del objeto de conocimiento en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir en función de los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, al cambio en la propuesta didáctica vigente en la escuela.

En lo que se refiere a la organización institucional, lo que resulta evidente es la necesidad imperiosa de promover todas las maneras posibles el trabajo en equipo, de abrir en cada escuela espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y superar así el aislamiento total en el que suelen trabajar los docentes, que hagan posible poner en tela de juicio las modalidades de trabajo instaladas en el sistema escolar y evaluarlas a la luz de los propósitos educativos que se persiguen, que propicien el análisis crítico de los derechos y obligaciones asignados al docente y a los alumnos en relación con la lectura y la escritura, que favorezcan el establecimiento de acuerdos entre los docentes no sólo para lograr mayor coherencia en el trabajo, sino también para emprender proyectos en común.

La elaboración de proyectos institucionales podría, en algunos casos, apelar a la participación de los padres. Hacer de la escuela el centro de una comunidad de lectores podría ser uno de los objetivos de este tipo de proyectos.

Esto es indudablemente insuficiente. Habría que discutir otras modificaciones posibles de la institución escolar, tomando como punto de partida los estudios sociológicos y etnográficos que puedan aportar elementos en tal sentido; habría que estudiar de qué modo se haría posible democratizar la estructura tradicionalmente autoritaria del sistema educativo². Si esta democratización permitiera revalorizar la posición del maestro dentro del sistema, seguramente esto abriría también un espacio para revalorizar la posición de los alumnos en el aula y haría posible –entre otros beneficios– que se los reconociera como lectores y productores de textos.

Por último, habría que definir modificaciones tendientes a desterrar el mito de la homogeneidad que impera en la institución escolar y a sustituirlo por la aceptación de la diversidad cultural e individual de los alumnos. De este modo, se podría evitar –o al menos disminuir– la formación de “grupos homogéneos” o “grupos de recuperación”, que sólo sirven para incrementar la discriminación escolar.

El tercer punto que hemos anunciado –y que se agrega a las consideraciones ya realizadas sobre lo curricular y lo institucional– se refiere a la conciencia que parece necesario crear en la opinión pública.

² En la provincia de Buenos Aires, en el período 1988-1992, se hicieron algunas experiencias interesantes en este sentido: se crearon consejos de escuela y consejos de aula, se introdujo la co-evaluación como modalidad para calificar el desempeño de los docentes, se instituyó el consenso de los compañeros de trabajo como el recurso más adecuado para definir el nombramiento de directores interinos... Lamentablemente, el período en que estuvieron en vigencia estas medidas fue demasiado breve como para que puedan evaluarse sus efectos.

En efecto, en el caso de la educación, –y a diferencia de lo que ocurre, p.e., en el caso de la medicina– no existen presiones sociales que inciten al progreso. La práctica del aula es cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que raramente lo es cuando reproduce exactamente lo que se ha venido haciendo de generación en generación. Este fenómeno –que merecería ser estudiado desde la perspectiva sociológica– se expresa muy claramente en el caso de la alfabetización: cualquier estrategia de trabajo que se aleje del consabido “mi mamá me ama”, que no respete la secuencia establecida por los métodos fonéticos (incluido el silábico), genera gran inquietud en los padres de los supuestos “conejos de indias”, inquietud que algunas veces se transforma en resistencia declarada.

Lo “nuevo” preocupa por el simple hecho de ser nuevo –no hace falta averiguar si está bien fundamentado o no–, lo “viejo” tranquiliza por el solo hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener. La lamentable consecuencia de esta situación es que no se plantea la necesidad de avanzar en el campo didáctico; si el maestro lo intenta, es por iniciativa propia o de sus colegas, no porque haya un requerimiento en tal sentido por parte de los padres de sus alumnos o de algún otro sector de la comunidad. ¿Qué sería de nuestra salud si esto ocurriera también en el campo de la medicina?

Parece esencial entonces crear conciencia de que la educación es también objeto de la ciencia, de que se producen cotidianamente conocimientos que, si ingresaran en la escuela, permitirían mejorar sustancialmente la situación educativa. Es necesario además dar a conocer –de la manera más accesible que sea posible– cuáles son las prácticas escolares que deberían cambiar para adecuarse a los conocimientos que hoy tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, así como mostrar los efectos nocivos de los métodos y procedimientos tradicionales que resultan tan “tranquilizadores” para la comunidad y hacer públicas las ventajas de las estrategias didácticas que realmente contribuyen a formar usuarios autónomos de la lengua escrita.

Es responsabilidad de los gobiernos y de todas las instituciones y personas que tienen acceso a los medios de comunicación –y están involucradas en la problemática de la lectura y la escritura– contribuir a formar esta conciencia en la opinión pública.

En cuanto al desarrollo de la investigación didáctica en el área de la lectura y la escritura –el cuarto aspecto antes anunciado–, es evidente la necesidad de continuar produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y la escritura deje de ser materia “opinable” para constituirse como un cuerpo de conocimientos de reconocida validez.

El conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar (la lingüística, en nuestro caso). Ha sido necesario y sigue siendo necesario realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar

las situaciones de aprendizaje que proponemos, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que sólo se hacen presentes en el aula. Los problemas didácticos –como p. e.: ¿por qué resulta tan difícil lograr que los alumnos asuman la corrección de los textos que escriben?, ¿qué nuevos recursos pueden ponerse en acción para lograrlo?, ¿qué efectos producen estos nuevos recursos? o ¿la sistematización del conocimiento ortográfico es un medio efectivo para mejorar la ortografía?, ¿en qué condiciones?– no podrán ser abordados ni resueltos por investigaciones psicológicas o lingüísticas, sólo la investigación didáctica puede resolverlos.

Si se pretende producir cambios reales en la educación, y en particular en la alfabetización, es imprescindible –en lugar de dirigir los escasos recursos disponibles hacia la realización de estudios diagnósticos, que sólo sirven para confirmar las deficiencias educativas que ya conocemos, pero no para aportar elementos que contribuyan a superarlas– propiciar la investigación didáctica, es imprescindible brindarle un apoyo mucho mayor que el que actualmente se le ofrece en nuestros países. Cedamos la palabra a G. Brousseau (1988) –uno de los fundadores de la didáctica de la matemática como ciencia– para ampliar la argumentación en tal sentido:

“La creación y la conducción de situaciones de enseñanza no son reductibles a un arte que el maestro pueda desarrollar espontáneamente por medio de actitudes positivas (escuchar al niño ...) o alrededor de una simple técnica (utilizar juegos, materiales, o el conflicto cognitivo, p.e.). La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos. (...) Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizaje del alumno (el sujeto cognitivo) exigiría una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo, otros medios de control (individuales y sociales) del conocimiento, etc. (...) Es una decisión que plantea problemas que sólo la didáctica puede –quizá– resolver. Seguramente no es una decisión que pueda depender de la libre elección de los docentes, ni de su arte: insistamos sobre esta contradicción: si actualmente el sujeto no tiene lugar en la relación de enseñanza (en tanto que si lo tiene en la relación pedagógica), no es porque los maestros se obstinen en el dogmatismo, sino porque no pueden corregir las causas didácticas profundas de esta exclusión. Corremos el riesgo de pagar muy caro errores que consisten en requerir del voluntarismo y la ideología aquello que sólo puede provenir del conocimiento. A la investigación en Didáctica le corresponde encontrar explicaciones y soluciones que respeten las reglas de juego del oficio de docente o bien **negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos**. No se puede hoy (...) dejar que la institución convenza a los alumnos que fracasan de que son idiotas –o enfermos– porque nosotros no queremos afrontar nuestros límites.”

Finalmente, si de verdad se quiere generar un cambio profundo, habrá que replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función.

En lo que se refiere a la preparación de maestros y centrándonos en el problema de la alfabetización, dos cuestiones parecen esenciales: asegurar su formación como lectores y productores de textos y considerar como eje de la

formación el conocimiento didáctico (en relación con la lectura y la escritura, en nuestro caso). Por otra parte, todo el currículum debería contribuir a mostrar a los estudiantes los progresos que se van registrando en la producción del conocimiento –lingüístico y psicolingüístico, didáctico–, de tal modo que ellos sean conscientes en el futuro de la necesidad de profundizar y actualizar su saber en forma permanente.

Hay una relación recíproca entre la jerarquización del rol de los docentes –el reconocimiento social de su función– y el mejoramiento de la calidad de su formación. Ambas cuestiones deberían ser atacadas simultáneamente: elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros.

Además de lo que pueda hacerse en ese sentido desde los organismos oficiales, a los docentes les corresponde –por supuesto– defender su profesión, constituir entidades que –como los colegios profesionales– propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver.

La capacitación en servicio: modalidades, contenidos y estrategias didácticas

Diseñar un programa de capacitación en servicio tendiente a transformar la práctica didáctica supone plantearse múltiples problemas de diversos tipos: ¿cómo conciliar la profundidad requerida para el trabajo de cada grupo con la necesidad de extender la propuesta a un número de maestros que resulte significativo para el sistema?, ¿la capacitación debe plantearse como obligatoria para los docentes o como voluntaria?, ¿es conveniente dirigirla a maestros aislados, que provienen de instituciones diferentes, o es más productivo imprimirle un carácter institucional?, ¿qué condiciones deben reunir los capacitadores?, ¿cuáles son los contenidos en los que debe centrarse la capacitación?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que conviene poner en acción?...

En relación con la conciliación de profundidad y extensión, es necesario tomar en cuenta que el tiempo es una variable importante para la capacitación: las “jornadas” de muy breve duración –a veces de una mañana– pueden ser útiles para dar a conocer que una cuestión existe, pero son siempre insuficientes para analizarla y, por lo tanto, es muy difícil que generen algún efecto en la práctica, aunque en algunos casos puedan despertar inquietudes; por otra parte, una cantidad total de horas, –cuarenta, p.e.– distribuida en sólo una semana no equivale a esa misma cantidad de horas distribuida en varios meses, ya que esta última distribución permite que los maestros lean bibliografía, pongan en práctica nuevas actividades y discutan con sus compañeros entre reunión y reunión.

La alternativa que en nuestra experiencia ha resultado más productiva combina una situación de taller –que da la posibilidad de abarcar una cantidad considerable de maestros– con una instancia de acompañamiento de la tarea en el aula, que permite lograr una profundidad mucho mayor con un número

menor de docentes, con aquellos que se comprometen más firmemente con el proyecto. Los talleres tienen en general una duración de cuarenta horas distribuidas en reuniones semanales de cuatro horas cada una: sólo se hacen talleres intensivos, concentrando las cuarenta horas en una semana, en aquellos casos en que resulta imposible, por razones geográficas, hacerlo de otro modo. El acompañamiento en el aula se desarrolla como mínimo durante un año lectivo e incluye la participación del coordinador en la actividad con los niños, entrevistas con cada docente y reuniones que agrupan a docentes de diferentes escuelas, para favorecer el intercambio de experiencias.

En cuanto a la dimensión obligatoriedad-voluntariedad, está claro que cada una de las opciones posibles tiene ventajas e inconvenientes: si la capacitación es obligatoria, el organismo responsable del programa puede establecer prioridades y seleccionar en función de ellas a los docentes que intervendrán, pero se corre el riesgo de que un cierto porcentaje de los participantes no se interese suficientemente en los contenidos del taller; si, en cambio, la inscripción de los maestros es voluntaria, aumentan las posibilidades de que los docentes se comprometan seriamente y se constituyan luego en activos promotores de la propuesta, pero se hace más difícil responder a las prioridades educativas.

En el proyecto de capacitación que realizamos en la Provincia de Buenos Aires –durante el período 1988-1991– se combinó la variable voluntariedad-obligatoriedad con la referida a la incorporación de los docentes en forma individual o por equipos institucionales, combinación que permitió poner en práctica la siguiente modalidad:

➤ Era requisito para la inscripción en los talleres que se constituyeran equipos de escuela, integrados por un miembro del personal directivo, un miembro del gabinete psicopedagógico (en caso de que hubiera gabinete en la escuela) y por lo menos dos maestros. Sólo en forma excepcional se aceptaron maestros aislados.

➤ La participación de los equipos era voluntaria pero, en caso de que el número de inscriptos excediera las posibilidades de atención, se daba prioridad a las escuelas consideradas en situación de “riesgo educativo”, por atender sectores muy desprotegidos y presentar altos índices de fracaso escolar.

Tomamos estas decisiones porque las experiencias anteriores habían puesto en evidencia las serias dificultades que confrontaban los maestros que emprendían en forma solitaria una transformación de su práctica. Parecía entonces necesario crear una situación que permitiera a cada maestro compartir interrogantes y posibles respuestas con sus compañeros, así como contar con el respaldo del personal directivo de su escuela. La evaluación del proyecto mostró que estas ideas eran en general correctas, pero puso de manifiesto también una limitación: en muchos casos resultó difícil integrar realmente a los directores, porque ellos estaban agobiados por las tareas administrativas o porque no se sentían directamente involucrados en la problemática didáctica, o por las dos razones a la vez. Una instancia de capacitación específica para los directores, que fue puesta en práctica en el

último año del proyecto, resultó mucho más productiva desde el punto de vista del compromiso asumido por el personal directivo.

En lo que se refiere a las condiciones que deben reunir los capacitadores, M. Nemirovsky (1990) señala:

“Otro aspecto decisivo sobre el cual la experiencia ha aportado suficientes datos es que la capacitación debiera estar organizada y coordinada por los profesionistas directamente involucrados en la elaboración de las propuestas didácticas. Es frecuente encontrar el sistema de ‘cascada’ en la organización de la capacitación: un pequeño equipo capacita a uno mayor y éste a su vez a otro grupo más amplio, etc., de manera que cuando la capacitación llega al maestro ya hubo cuatro o cinco intermediaciones entre los capacitadores ‘originales’ y quienes llevarán –o se supone que llevarán– a cabo la implementación de la propuesta en cuestión. Esta práctica lleva a que, generalmente, ni siquiera el ‘capacitador’ conozca, maneje, asuma, los criterios fundamentales sobre los cuales se sustenta la propuesta y, por lo tanto, tampoco las respuestas u orientaciones que pudieran darse frente a las dudas que plantean los maestros. Puede suponerse cuáles serán las consecuencias de esta situación para la implementación de dichas propuestas. Si bien no hay muchos planteos alternativos para resolver este problema, lo que quiero enfatizar es su importancia.”

Efectivamente, es muy difícil que la aspiración planteada por la autora pueda cumplirse: los que elaboran las propuestas didácticas son muy pocos, los docentes de una red educativa son muy numerosos. Sin embargo, pueden construirse alternativas que reduzcan las intermediaciones al mínimo posible y resulten menos riesgosas que la acelerada “multiplicación” característica de los intentos de capacitación masiva en el sistema educativo, siempre y cuando se acepte que la disminución del riesgo supone necesariamente un aumento en el tiempo destinado a la formación de los capacitadores –ya que, como hemos visto, el tiempo es imprescindible para lograr cierto grado de profundidad– y una reducción de la cobertura que es posible lograr en un período determinado.

En el proyecto de la provincia de Buenos Aires, se dedicó todo el primer año a la formación de coordinadores. Los docentes que asistieron a estos talleres –se dictaron seis talleres, de los que participaron cuatrocientos ochenta personas– eran maestros, asistentes educacionales, directores y supervisores que fueron previamente seleccionados en función de los siguientes requisitos: haber participado de alguna experiencia innovadora de alfabetización, haber asistido a algún curso sobre la propuesta didáctica constructivista o haber leído publicaciones sobre el tema y estar comprometido con la transformación de la práctica pedagógica. Los participantes en el taller fueron rigurosamente evaluados, en base a: aportes en el transcurso de las clases; presentación de un trabajo que consistía en la planificación de un taller dirigido a equipos de escuela de su zona y debía incluir los contenidos seleccionados y las estrategias didácticas que se pondrían en acción, así como la justificación de estas decisiones; entrevista con los coordinadores del proyecto, quienes comunicaban su evaluación del trabajo y, en caso de que

fuera necesario, indicaban su reelaboración. A través de este proceso, se hacía posible definir quiénes se desempeñarían como coordinadores de futuros talleres y quiénes los acompañarían como co-coordinadores o como colaboradores encargados del registro de las sesiones.

Los talleres fueron coordinados en todos los casos por un equipo de por lo menos dos personas. El trabajo en equipo signó todas y cada una de las actividades del proyecto, porque la cooperación permite enriquecer notablemente la planificación, ejecución y evaluación del trabajo y es, por lo tanto, un recurso invaluable para elevar su calidad.

Por otra parte, se puso en marcha un modo de funcionamiento que aseguraba el perfeccionamiento constante de todos los involucrados en el proyecto: los coordinadores de cada zona se reunían semanalmente con el objeto de discutir nuevo material bibliográfico y de analizar los problemas planteados durante el desarrollo de los talleres, representantes de las diferentes zonas –que habían sido seleccionados para constituir un “equipo intermedio” que funcionaba como nexo entre el equipo central y los demás coordinadores– se reunían mensualmente con el equipo central y estas reuniones hacían posible la supervisión y la orientación cooperativas del trabajo de capacitación que se estaba desarrollando.

El análisis de registros de clase de los diferentes talleres constituyó uno de los recursos importantes para la formación de todos como capacitadores. Sin embargo, desarrollar esta tarea no fue fácil, porque registrar es difícil y porque no todos se atreven a someter la propia práctica al análisis de los otros. Requirió un tiempo pasar del relato oral a la lectura del registro textual de las clases, pero insistimos en que este paso se diera porque el registro es insustituible cuando se trata de compartir las dificultades de la práctica. En efecto, mientras dependemos de los relatos orales, nos enteramos únicamente de aquellas dificultades de las cuales los coordinadores de la situación pudieron tomar conciencia, sólo el registro textual permite sacar a la luz otros problemas que no resultaron observables para los que estuvieron involucrados directamente en la actividad.

La selección previa de los candidatos a coordinador, el trabajo profundo durante los talleres de capacitación, la evaluación rigurosa del desempeño de cada uno, el trabajo en equipo y el perfeccionamiento constante –incluyendo en él la reflexión cooperativa sobre la práctica de capacitación, en base a la discusión de los registros de clase– fueron los recursos que nos permitieron asegurar una formación relativamente sólida de aquellos que se desempeñaban como capacitadores y evitar así la superficialidad y los efectos nocivos que en muchos casos caracterizan a la capacitación ofrecida por las redes educativas mas o menos extensas.³

³ En la provincia de Buenos Aires había en ese momento 54.000 maestros; el equipo central estaba constituido por cuatro personas; el equipo intermedio, cuyos miembros comenzaron a desempeñar funciones como capacitadores en 1989, estaba integrado por treinta personas (habían sido seleccionadas ciento veinte personas para integrarlo, pero fue necesario ajustarse al número de cargos que resultó posible obtener); a partir de 1990, se incorporaron otros cuarenta coordinadores en las diferentes regiones de la provincia.

En lo que se refiere a los contenidos, los talleres deben incluir tanto cuestiones lingüísticas como psicolingüísticas y didácticas: la diferenciación entre lengua oral y lengua escrita, la teoría del acto de habla, la naturaleza de las situaciones comunicativas, la valoración de los diversos dialectos o sociolectos de una lengua, la utilización de diferentes registros en cada dialecto o sociolecto, la superestructura, el léxico y la sintaxis que caracterizan las diferentes producciones discursivas... se cuentan entre los aportes de la lingüística que resulta ineludible contemplar en las situaciones de capacitación; los estudios sobre el acto de lectura y el acto de escritura, así como las investigaciones referidas al proceso de reconstrucción del sistema de escritura son contenidos imprescindibles desde el punto de vista psicolingüístico; los objetivos generales de la enseñanza de la lectura y escritura, las condiciones que deben reunir las situaciones de aprendizaje de la lengua escrita para cumplir esos objetivos, la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades, el rol de la interacción entre pares en el aprendizaje escolar, las diferentes intervenciones docentes y sus efectos posibles, los problemas que pueden plantearse en el aula... son algunos de los contenidos didácticos que es necesario tratar.

En el proyecto de la provincia de Buenos Aires, incorporamos además como contenido el análisis de las causas del fracaso escolar en los primeros grados –en particular la repetición originada por supuestas “dificultades de aprendizaje” de la lectoescritura– dando una importancia particular a aquellas que podrían resolverse desde el sistema educativo porque son endógenas a la institución escolar. Por otra parte, se trabajó sobre la concepción del aprendizaje desde la perspectiva psicogenética, con el objeto de que los participantes insertaran la reelaboración de la lengua escrita por parte del niño en un marco teórico más general.

En cuanto a las estrategias didácticas que se utilizan en las situaciones de capacitación, pensamos que deben fundamentarse en el mismo modelo de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta para los niños, es decir en el modelo que se pretende comunicar a los maestros. En nuestro caso, las estrategias deben responder a una perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje y por eso proponemos situaciones que representen un desafío para los docentes y les permitan reelaborar el conocimiento, que favorezcan la cooperación entre pares y la toma de conciencia de sus propias estrategias como lectores y productores de textos, que hagan posible discutir y analizar críticamente diferentes materiales bibliográficos referidos a los contenidos, que permitan poner permanentemente en juego la propia concepción de la práctica didáctica y confrontarla con las de los demás, que permitan explicitar los supuestos implícitos en las posiciones que se adoptan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita... Todos los contenidos del taller son considerados como contenidos en construcción: en cada reunión quedan cuestiones abiertas a las que luego se volverá para analizarlas desde otra perspectiva; rediscutirlas permite llegar a nuevas conclusiones, pero en algunos casos se plantean desacuerdos o se abren interrogantes que llevan a recurrir a la bibliografía.

El trabajo sobre la bibliografía se considera muy importante, porque es a través de esas lecturas como los maestros pueden reflexionar acerca de las

propuestas didácticas sobre las cuales están trabajando así como sobre sus fundamentos y porque conocer a los diferentes autores les permitirá manejarse con autonomía para avanzar en su propia formación más tarde, cuando ya no estén involucrados en un curso de capacitación. Se intentaba que el material bibliográfico sirviera para responder interrogantes que habían surgido previamente en el curso de las discusiones, de tal modo que los participantes buscaran y encontraran allí respuestas para preguntas que ya se habían formulado.

Ahora bien, la evaluación permanente de la tarea desarrollada en el proyecto ya mencionado nos fue mostrando la necesidad de centrar cada vez más el trabajo en el componente didáctico, e incorporar los aportes de las otras ciencias en la medida en que contribuyeran a resolver problemas didácticos o fundamentar propuestas de enseñanza. Mientras nuestros talleres comenzaron por las cuestiones lingüísticas y psicológicas –señala María Elena Cuter, una de mis compañeras de equipo central, en un informe presentado en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura–, los maestros podían extraer implicaciones didácticas generales y analizar críticamente a la luz de esos conocimientos las prácticas escolares tradicionales, pero seguían haciéndonos muchas preguntas sobre el “cómo”, de algún modo nos estaban pidiendo –al menos así lo interpretamos– que focalizáramos con mayor precisión el campo sobre el cual ellos debían realizar modificaciones, que les diéramos respuesta a los problemas concretos con los que ellos se enfrentaban. Cuando desplazamos hacia lo didáctico el eje del trabajo y planteamos la problemática de la enseñanza como punto de partida del taller, los interrogantes de los maestros variaron notablemente: las preguntas sobre el **cómo** dejaron lugar a las preguntas sobre el **por qué**, un “por qué” que nos llevaba a recurrir a los contenidos psicológicos y lingüísticos, pero ahora desde otro lugar, desde las necesidades explícitas de los docentes.

Diversas experiencias alternativas de alfabetización realizadas en América Latina (E. Ferreiro, 1989) han puesto en evidencia que la presencia del aula en las situaciones de capacitación de los docentes es fundamental. En nuestro caso, esta presencia se hacía efectiva tanto en la instancia de taller como en la de acompañamiento: en la primera, la práctica en el aula aparecía a través del análisis de registros de clase aportados por el equipo de coordinación, de la planificación de actividades que los participantes llevarían a cabo con sus alumnos y de la evaluación conjunta del desarrollo de esas actividades: durante el proceso de acompañamiento, el aula estaba aún más presente, puesto que –además de realizar actividades similares a las descritas para el taller y de trabajar sobre registros realizados por los propios maestros de sus clases o de las de algún compañero– el coordinador colaboraba con el maestro en la conducción de algunas situaciones didácticas, lo que permitía, por una parte, que los docentes aprendieran “por participación en la tarea concreta” y, por otra parte, que se sostuvieran discusiones sobre aspectos muy específicos de la práctica didáctica.

La evaluación del proyecto mostró que el acompañamiento en el aula permitía obtener resultados mucho más notables en relación con la transformación de la práctica, lo cual puede deberse simplemente a la mayor duración del trabajo conjunto, pero también puede atribuirse a la imposibilidad

de encontrar otro instrumento de capacitación que resulte tan efectivo como compartir la realidad del aula.

Ahora bien, resulta inquietante que el acompañamiento en el aula siga siendo el mejor recurso para la capacitación, que lo consideremos incluso como el único realmente efectivo para transformar la práctica. Esto resulta inquietante por dos motivos: en primer lugar, porque nunca dispondremos de la cantidad de recursos humanos que sería necesaria para acompañar la práctica de todos los maestros, y esto es muy grave cuando lo que se pretende es evitar el fracaso escolar y lograr que todos los niños se formen como lectores y productores de texto: en segundo lugar, porque el hecho de que necesitemos imprescindiblemente compartir la práctica del maestro para poder comunicarle ciertos contenidos didácticos es síntoma de una carencia nuestra en la conceptualización de ese saber que queremos comunicar.

En este sentido, es pertinente citar una vez más a G. Brousseau (1991) quien, después de afirmar que la Didáctica ha sido hasta hace pocos años un problema de opinión más que un estudio científico, señala:

“Los profesores y los especialistas en la disciplina en cuestión (los formadores de docentes) se ven conducidos entonces a minimizar el papel de toda teoría, a poner en primer plano el contenido puro o la experiencia profesional. Esta puede ser considerada como hasta tal punto incomunicable que se ha llegado a afirmar que la mejor formación que se puede proponer a un futuro maestro es la que él puede adquirir en el trabajo mismo. Cabe preguntarse entonces qué es lo que impide que esta concepción empírica radical se aplique también a los propios niños y que se declare que la mejor formación en matemática para ellos sería la que pueden adquirir resolviendo completamente solos los problemas con que se encuentran.”

Para superar esta concepción empírica, es necesario explicitar mejor los elementos teórico-didácticos que subyacen a nuestra propia práctica en el aula. El trabajo de investigación didáctica en el ámbito de la lengua escrita, que se viene realizando desde hace ya más de diez años, ha permitido conceptualizar cada vez mejor las condiciones que deben reunir las situaciones de aprendizaje, los requisitos y las características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación. A medida que avancemos en la construcción de la Didáctica de la Lengua escrita, seguramente encontraremos mejores recursos para comunicar este saber a los demás.

Finalmente, analizar rigurosamente diferentes situaciones de capacitación y las transformaciones que ellas producen, estudiar el proceso de reconstrucción del conocimiento didáctico por parte del maestro, evaluar las intervenciones del capacitador, detectar problemas que aún no nos resultan observables... en suma, hacer investigación didáctica en el terreno de la capacitación permitirá también encontrar recursos más efectivos para avanzar en el cambio de la propuesta didáctica vigente.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1986) "Fondements et methodes de la didactique des mathématiques." En **Recherches en didactique des mathématiques**. Grenoble: La pensée sauvage, Vol. 7, **2**.
- Brousseau, G. (1988) "Les différents roles du maitre." I.R.E.M. de Bordeaux. En prensa en **Didáctica de las matemáticas**. Buenos Aires, Paidós.
- Brousseau, G. (1990 y 1991) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?" Primera y segunda parte, en **Enseñanza de las ciencias**. Revista de la Universidad de Barcelona, 1990, 8, (**3**), p. 259-267 y 1991, 9, (**1**), p.10-21.
- Coll, C. (1993) "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?" En **Revista de F.L.A.C.S.O.** Buenos Aires.
- Chevallard, Y. (1982) **A propos de l'ingenierie didactique**. Segunda escuela de verano de Didáctica de las Matemáticas, Francia.
- Chevallard, Y. (1984) **Sur le temps didactique**. I.R.E.M. de Aix Marseille II.
- Chevallard, Y. (1985) **La transposition didactique**. Francia, La pensée sauvage.
- Ferreiro, E. (comp.) **Los hijos del analfabetismo**. México, Siglo XXI.
- Lerner, D. y A. Pizani (1992) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Buenos Aires, Aique. (Edición original: Kapelusz venezolana, Caracas, 1990.)
- Nemirovsky, M. e I. Fuenlabrada (1988) **Formación de maestros e innovación didáctica**. México, D.I.E.
- Nemirovsky, M. (1990) "Priorizar: un problema en la capacitación de maestros." Ponencia presentada en el **Simposio Nacional sobre procesos de adquisición de la lengua escrita y la matemática**. Universidad Pedagógica Nacional, Aguas Calientes, México.
- Rockwell, E. (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.