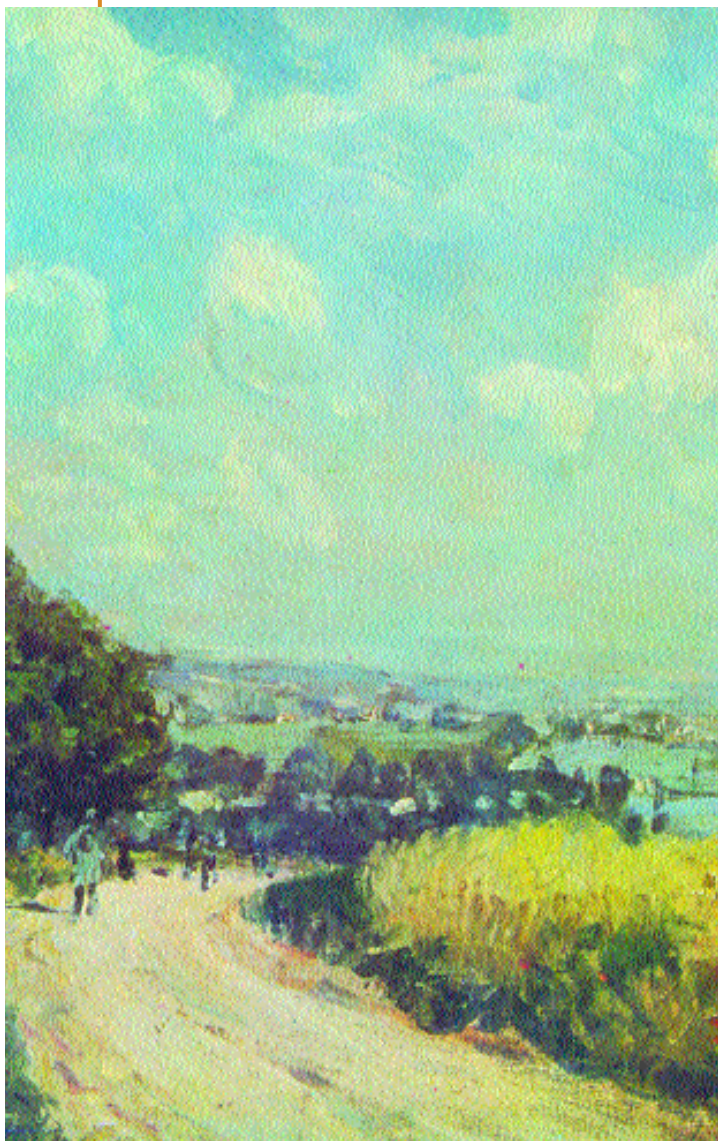


NOTAS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES ¹



Este artículo presenta y discute algunos problemas sobre la formación de docentes en servicio en el área de lectura y escritura desde la perspectiva de la didáctica de la formación. Para ello, parte de la idea de formación continua como derecho del docente y obligación de los Estados y argumenta acerca de la centralidad del conocimiento didáctico en la formación de los docentes.

El concepto de conocimiento didáctico se entiende aquí como el estudio sistemático de los problemas que se suscitan en el aula y su dimensión micropolítica. En este contexto, el trabajo sostiene que el aula de formación es un lugar de encuentro entre docentes y didactas y describe, a su vez, las variadas relaciones que se dan entre estos actores.

Además, se debaten especialmente las ideas de “resistencia del docente” y “re-contextualización de situaciones” y se señalan algunas tensiones pendientes en el campo de la formación en enseñanza de la lectura y la escritura.

Introducción

Este trabajo se propone aportar al debate sobre la formación continua de docentes desde la perspectiva de la didáctica de la formación en la enseñanza de un contenido específico: la lectura y la escritura. En lo que sigue plantearemos problemas relativos al sistema didáctico, es decir, a las interrelaciones que efectivamente suceden en el interior de la clase entre el docente —que en este caso usualmente se denomina “capacitador” pero que preferimos llamar “formador”—; el docente en servicio, es decir, quien enseña a leer y a escribir a los niños, y el objeto de enseñanza: las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Nuestro propósito en este trabajo será ingresar en la clase de formación continua para comprenderla e intervenir en ella de manera cada vez más adecuada. Al mismo tiempo, realizaremos algunas observaciones sobre el sistema educativo y las instituciones de formación en la medida en que estos otros sistemas se vinculan con el sistema didáctico: lo limitan, inciden en él, lo influyen y, en ocasiones, lo modifican.

Apoyamos nuestros argumentos y opiniones en la experiencia y en los datos obtenidos en diversos proyectos de investigación didáctica y de formación de docentes ² desarrollados en distinta escala —una escuela, un distrito o un Estado— y con una duración mínima de un ciclo lectivo. Estos estudios se realizaron tanto desde organismos centrales de gestión como desde universidades u otras instituciones y, casi siempre, se llevaron a cabo con algún tipo de acompañamiento dentro del salón de clase. Citaremos especialmente datos de dos trabajos recientes, uno realizado en Argentina y otro en México.³ Señalaremos, además, lo que hemos aprendido del desarrollo de otros proyectos llevados a cabo por colegas que comparten total o parcialmente la concepción que intentamos exponer aquí.

La formación es un derecho de los docentes y una obligación de los Estados

En la mayor parte de los países de América Latina es usual pensar en la formación de los docentes como si se tratara de una obligación

individual. Esto ocurre especialmente en la continuidad de la formación de aquellos docentes graduados y que ya se desempeñan frente a niños. Es el docente quien “debe” capacitarse, estar actualizado, perfeccionarse. Nosotros sostenemos una posición diferente: la formación continua es un derecho de los docentes y una obligación de los Estados.

Los Estados tienen la obligación legal de brindar educación básica. Asumir esta responsabilidad supone gestionar los medios para que eso suceda de manera satisfactoria. Brindar el servicio de educación básica y obligatoria para la población en edad escolar supone proporcionar y mantener el salario del personal, proveer los edificios y equipamiento —incluyendo bibliotecas—, adecuar su cantidad y distribución al crecimiento y distribución de la población, etcétera.

Pero la responsabilidad de los Estados no acaba allí. También involucra el desarrollo de prácticas de enseñanza que permitan alcanzar los logros complejos que en la actualidad se les exigen a los jóvenes para desenvolverse en un mundo igualmente complejo y ello tiene consecuencias sobre la formación de los docentes. Es evidente que en la sociedad se han establecido exigencias que no existían hace décadas, no sólo teóricas sino también de orden práctico, originadas en movimientos populares, grupos civiles y gobiernos (Roggi, 1999).

Documentos y declaraciones nacionales e internacionales coinciden en sostener que el aprendizaje de la lectura y la escritura involucra prácticas tales como desentrañar los sentidos no explícitos de las palabras, juzgar la veracidad de las fuentes, adecuar los registros de habla y de escritura a las circunstancias y los destinatarios, etc. Sostener una situación de enseñanza que comunique estas prácticas implica, entre otras cosas, la elaboración de planes y programas, la ampliación o reorganización de las horas de trabajo con la lengua escrita y la provisión y distribución de acervos de libros para niños. Estos son algunos de los medios de que disponen los Estados para alcanzar los propósitos declarados.

Pero, además, otro de los medios que los Estados poseen para achicar la brecha entre declaraciones solemnes y prácticas no siempre

acordes, es diseñar, llevar a cabo y evaluar la formación permanente de los docentes en servicio con el objetivo de desarrollar las prácticas de enseñanza que mejor contribuyan a lograr los propósitos públicamente perseguidos.

En otras palabras, la participación de los docentes en procesos de formación que los habiliten a desarrollar su tarea en las mejores condiciones posibles es un derecho; si no fuera así, exigirlo lo sería.

“El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central” en la formación de los docentes en servicio⁴

Para muchos de nosotros, explicar la idea expresada en el título de esta sección parecería innecesario. En efecto, si la tarea de todo maestro es enseñar para lograr que sus alumnos aprendan a leer y escribir, y si la didáctica de la lectura y la escritura se ocupa de los problemas que los docentes necesitan resolver para comunicar las prácticas de lectura y escritura a sus alumnos en contextos específicos de enseñanza (Bronckart y Plazaola Giger, 1998; Bronckart y Schneuwly, 1996; Camps, 1993, 2001; Lerner, 2001a), el conocimiento didáctico debería ocupar el lugar central en su formación (Nemirovsky, 2001; Lerner, 2001b, 1994). Por supuesto, no hace falta aclarar que “central” no es sinónimo de “excluyente”. La formación comprende otras dimensiones, algunas de las cuales serán mencionadas más adelante a propósito de su relación con la didáctica. Sin embargo, consideramos necesario detenernos en esta declaración por dos razones. En primer lugar, porque no existe aún un consenso generalizado acerca de lo que es el conocimiento didáctico. En segundo lugar, porque la mayoría de los modelos vigentes de formación de maestros en lectura y escritura está lejos de compartir tal supuesto.

En principio, entendemos por *conocimiento didáctico* un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como:

- ▲ La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.
- ▲ El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.
- ▲ Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos.
- ▲ La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.
- ▲ La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera.

La didáctica comprende una fuerte dimensión del orden del “cómo hacer”. Es una disciplina de intervención. Pero se trata de la intervención en un terreno en el que interactúan diversas determinaciones que la investigación intenta asir para lograr una mejor orientación de las prácticas de enseñanza. En el “terreno” de la clase, el pasado de las prácticas de enseñanza y de las prácticas culturales en general está presente; las tradiciones pedagógicas dejan sus rastros y las decisiones políticas y económicas marcan posibilidades y límites. Además, los modos de vincularse dentro de las instituciones escolares y entre ellas penetran en la manera en que los alumnos y los maestros se relacionan con el saber. Y las posibilidades de asimilación de los alumnos abren, entreabren o cierran las puertas de la comunicación.

Por medio del análisis de los procesos efectivos que ocurren en el salón de clase, el didacta se ocupa no solo de intervenir, sino también de comprender cómo las múltiples determinaciones juegan en la situación e impactan en la formación de los alumnos. La especificidad de la didáctica de una materia escolar se centra en el rol del saber y en las condiciones de su transmisión y de su apropiación/adquisición. También, en la transformación en un sistema didáctico (Bronckart y Plazaola Giger, 1998) que funcione “bajo”,



“ante”, “con”, “en contra” o “a pesar de” las condiciones existentes en los sistemas institucionales, educativos y culturales determinados.

Es importante destacar tres rasgos de nuestra interpretación del concepto de conocimiento didáctico que juzgamos centrales en la formación de los docentes. En primer lugar, el conocimiento didáctico es producto del estudio sistemático de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber –prácticas de lectura y escritura– en el salón de clase. Es decir, este conocimiento no se construye por fuera de la clase ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones, sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos.

En segundo lugar, el conocimiento así sistematizado no se refiere a las situaciones de enseñanza en general, sino a situaciones específicas con potencialidad para comunicar conocimientos también específicos. Por ejemplo, si hablamos sobre distribución de roles, no es suficiente decir que el trabajo en pequeños grupos favorece el intercambio productivo entre los pares. Es preciso puntualizar cómo debe organizarse cada situación para que esto suceda, distinguiendo cuál es el conocimiento que se puede poner en común en cada caso. Así, por ejemplo, si la situación consistiese en escribir entre varios niños de la misma edad los niveles próximos –pero no idénticos– de conceptualización de la escritura, el intercambio de información favorecería más que en los niveles alejados. Pero si, en cambio, la situación se tratara de leer y tomar notas, para ello se requiere que quien oficie de lector sea capaz de realizar una lectura lo suficientemente fluida como para que el otro pueda construir algún sentido a través de la escucha. Y, por otro lado, que quien tome notas lo haga con un nivel de adquisición del sistema tal que genere un texto recuperable para lecturas posteriores (o bien, que emplee otro medio para conservar la información).

Por último, el conocimiento didáctico tiene un propósito micropolítico en tanto se preocupa por encontrar las formas de comunicación que aseguren que la mayor cantidad de alumnos



acceda al poder de la palabra dicha y escrita, y en tanto se debaten permanentemente las razones y las consecuencias profundas de la imposibilidad de lograrlo. A pesar de que la preocupación por comprender los mecanismos de asimilación de los alumnos ante una determinada situación de enseñanza pueda parecer una motivación alejada de lo político, esta constituye su núcleo central. El ingreso al saber de todos y cada uno de los alumnos depende, en gran medida, de la relación entre la asimilación de los alumnos y la forma de presentación del saber. Es decir, la distribución del poder sobre el conocimiento constituye el núcleo de las preocupaciones didácticas.

Sostener que el conocimiento didáctico constituye el centro de la formación de los docentes le otorga un lugar particular y supone, a la vez, la existencia de otros conocimientos en la formación, y un modo de relacionarse con ellos.

De la mano de los conocimientos pedagógicos y de las diversas disciplinas que contribuyen a comprender los procesos educativos, nos interesa resaltar dos tipos de saberes que integran el conocimiento didáctico como saberes de referencia. Estos son pertinentes e ineludibles en la definición, desarrollo y evolución de cualquier proyecto formativo. Es necesario señalar, en primer término, los conocimientos disponibles de las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (la lingüística, la psicolingüística, la semiótica, la teoría de la enunciación, la historia de la lectura y la escritura, etc.). Cuando afirmamos que tales conocimientos constituyen un saber indispensable pero no suficiente, como sostienen Bronckart y Plazaola Giger (1998) y Lerner (1994; 2001b), entendemos que el campo educativo ha sido constantemente dominado por irrupciones aplicacionistas tanto desde la psicología de diversas orientaciones como desde las Ciencias del Lenguaje. Aunque siempre presentadas como “revelaciones científicas”, estas irrupciones suelen ser efímeras porque no alcanzan a proponer estrategias de conjunto ante la complejidad de los fenómenos que estudian. Seguramente la relación entre la parcialidad de estos saberes, en contraste con su carácter de indispensables, hace que esta vinculación resulte

muy compleja. De aquí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes.

El otro saber de referencia se vincula con la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza —y sobre las que posee conocimientos en uso— relativas a la lectura, la escritura, los objetos que estas producen y los textos inscriptos en géneros históricamente definidos. Al menos, posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente, o actividad epilingüística. Esto es particularmente importante porque no sucede con la enseñanza de todas las disciplinas.

Problemas tales como establecer si un conocimiento en uso es también un saber necesario o suficiente, más o menos válido para comunicar a los alumnos, o más o menos consciente, etc., se pueden formular en el mismo campo de cuestiones. La comunicación de una práctica supone un tipo de problema como el siguiente: en qué medida algo de lo que se comunica es observable por los niños en el objeto mismo que la práctica produce o interpreta. Por ejemplo, en la escritura ya producida se puede observar la forma de las letras, la presencia de espacios, el material sobre el que circulan los textos de diversos géneros. Sin embargo, también es necesario comunicar elementos que son solo observables a partir de que un adulto efectúa la práctica ante los niños: se escribe de izquierda a derecha, se elige la formulación de una idea al tiempo que se desestima otra o se busca una palabra más precisa para un contexto determinado. Estos quehaceres o componentes de una práctica se comunican a pesar de no ser explicitados. A la vez, es inevitable que esto suceda cuando se lee y se escribe frente a los niños.

En efecto, las disciplinas que se ocupan del lenguaje oral y escrito tratan tales problemas, pero los practicantes de la lectura y la escritura —maestros incluidos— también abordan estos asuntos al resolver problemas de lectura y escritura. Y lo hacen con grados muy variables tanto de conciencia sobre ellos como de eficacia y de adecuación de las soluciones. Este es un problema propio del campo de la formación de docentes en lectura y escritura.

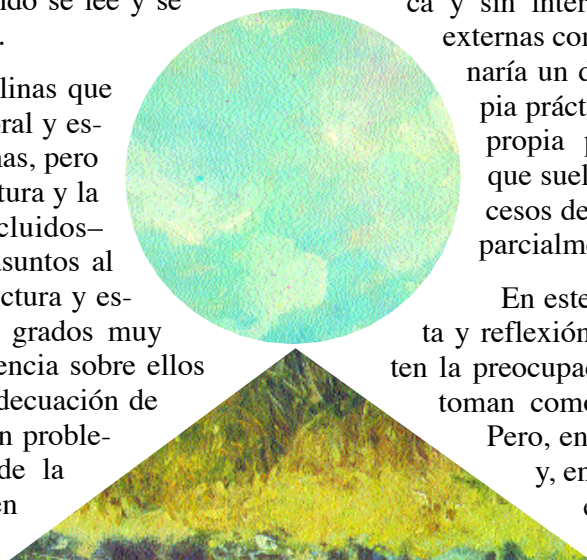
Modelos de formación de docentes en servicio

Hasta aquí, hemos explicitado qué entendemos por conocimiento didáctico y qué otros tipos de conocimientos se involucran en la formación. Tomando en cuenta los modelos vigentes de formación de docentes en servicio, plantearemos a continuación una tipificación que tiene presente la relación con los tipos de saberes señalados. Si bien sabemos que los rasgos de los modelos se combinan de innumerables maneras, aquí los caracterizaremos sin atenuantes para poder contrastarlos.

Muchas propuestas de formación declaran la necesidad de centrarse en las prácticas de enseñanza de los docentes. De este modo, comparten la idea de que el centro de las preocupaciones se encuentra en la enseñanza. No obstante, dentro de este grupo, la manera de encarar la formación puede ser opuesta. En un extremo se considera que los docentes necesitan saber qué hacer y cómo dentro del salón de clase. Por lo tanto, el camino más rápido es proporcionarles orientaciones, herramientas, instrucciones y reglas acerca de cómo actuar. Se trata de una prescripción sobre una “buena práctica”, desprovista de propósitos políticos y de fundamentos teóricos y no necesariamente validada en el aula, que se ofrece como garantía de buenos resultados.

En el otro extremo de esta propuesta de formación, se desconfiaba de la prescripción realizada fuera del aula, y se apoyan en los procesos de reflexión de aquellos que efectivamente la ejercen: los mismos docentes. Así, desde esta perspectiva, es reflexionando sobre la propia práctica y sin intervención de prescripciones externas como se formaría y perfeccionaría un docente. “Investigar la propia práctica” y “reflexionar sobre la propia práctica” son expresiones que suelen dar cuenta de estos procesos de formación desde enfoques parcialmente diferentes.

En este sentido, práctica prescrita y reflexión sobre la práctica comparten la preocupación por la enseñanza y la toman como objeto de la formación. Pero, entendidas de manera aislada y, en ocasiones, simplificada en exceso, niegan la existencia del campo específico



de producción de la didáctica. Prescribir qué hacer dentro de la clase no es lo mismo que comunicar conocimientos didácticos capaces de generar autonomía en los docentes para decidir qué hacer, cómo y cuándo. Por otro lado, el hecho de reflexionar sobre la práctica no garantiza el uso de la reflexión para acercar los saberes de los docentes a conocimientos didácticos que han demostrado ser capaces de romper el círculo de reproducción de las desigualdades dentro del aula.

Otros modelos de formación, sumamente difundidos a partir la década del noventa, se centran en las disciplinas de referencia.⁵ Para estos modelos, el conocimiento central de la formación no es didáctico ni es la enseñanza; sino el conocimiento sobre el objeto de enseñanza.⁶ Si se lleva la descripción a los extremos, se podría decir que estos modelos consideran que lo que el docente hace en el aula depende central o exclusivamente de lo que sabe sobre las disciplinas de referencia.

Desde esta perspectiva, todo el campo de las Ciencias del Lenguaje forma parte de los saberes necesarios para la formación del docente en servicio. A la vez, y por la misma razón, no considera que la selección y jerarquización de disciplinas o el recorte de los temas y problemas que deban considerarse sea una decisión no solo didáctica sino educativa, ya que supone hacerlo en función de determinados propósitos formativos. A partir del saber llamado “disciplinar” –de las disciplinas que estudian el objeto de enseñanza–, será tarea del docente diseñar su propia práctica. Aquí se agrega la dificultad de depositar en los docentes la responsabilidad de la producción de un conocimiento nuevo –sobre cómo enseñar– y al mismo tiempo, el requisito de juzgar empíricamente su validez en el aula, con el riesgo que ello supone en relación a los procesos de aprendizaje de los alumnos.⁷

Ahora bien, pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico no supone eliminar ciertos elementos trabajados por los otros modelos descritos. Partir de las prácticas de enseñanza de los docentes; incluir prescripciones sobre el cómo hacer en algunos momentos de la formación; reflexionar con otros sobre

la propia práctica; conocer las disciplinas de referencia sobre el sujeto y el objeto de conocimiento; vigilar la coherencia entre los aportes de las disciplinas consideradas relevantes para la formación de los niños y los desarrollos en el aula, y desarrollar y hacer más conscientes las prácticas de lector y escritor por parte de los propios docentes constituyen medios que alimentan situaciones posibles de un proceso de formación. Sin embargo, en todos los casos, creemos que tales situaciones se deben desarrollar vinculándose con el propósito de ampliar conocimientos didácticos entendidos como los definimos precedentemente.

Entendemos que los procesos de formación continua de docentes en el área de lectura y escritura constituyen un lugar a partir del cual es posible disminuir la distancia entre los conocimientos didácticos disponibles y los saberes de los docentes sobre los problemas de la enseñanza. Pero se trata de disminuir la distancia en ambas direcciones. Dicho de otro modo, didáctica y conocimiento del docente se requieren entre sí.

El docente precisa de conocimientos didácticos ya validados para apoyar su práctica y poder desempeñarse con cierta fluidez en el aula. Con ellos, no queda permanentemente a merced de resultados inesperados y cuenta con algunas certezas que le permiten observar e intervenir ante lo contingente. Si bien el control total de la situación no es posible ni deseable, la contingencia permanente hace infructuoso todo esfuerzo de enseñanza.

Pero, paralelamente, la didáctica también requiere del docente. No solamente como alguien que colabora con el didacta para desarrollar situaciones experimentales y analizar sus efectos, sino también como figura que aporta elementos que van más allá de la investigación y que la alimentan. El docente, los docentes en su conjunto son los únicos que pueden advertir al didacta sobre los obstáculos de las situaciones validadas bajo ciertas condiciones y en determinados contextos, cuando estas se desarrollan en otros escenarios e, inevitablemente, algo se modifica en las condiciones.



No se trata del pasaje de un contexto “experimental”, el del didacta, a un contexto “real”, el del docente. De hecho, muchas situaciones se originan en la práctica de otros docentes en proceso de formación. Es, por lo general, una variación de las condiciones de la realidad del aula. Por otro lado, cuando el docente encuentra dificultades para desarrollar las situaciones en el aula, no se trata –generalmente– de “resistencia de los docentes” sino de obstáculos que se presentan cuando las situaciones son trasladadas de los ámbitos donde se originaron inicialmente a otros contextos de práctica.

Desde esta perspectiva, lo que usualmente llamamos “resistencias” puede manifestarse de dos formas:

- ▲ En términos lacunares, aquello de lo que la situación didáctica trabajada aún no da cuenta. Por ejemplo: *“No se explica qué hacer cuando los niños descalifican la lectura de un compañero porque no la entienden”*.
- ▲ Como dificultades de recontextualización. Por ejemplo: *“En mi escuela no cuento con tantos libros por alumno, no puedo desarrollar esa situación”*; *“Mientras realizo bien la situación con la mayoría de los niños, tengo tres alumnos que ya escriben convencionalmente y se aburren...”*.

En ocasiones, estas dificultades se vinculan fuertemente con las condiciones institucionales o con la historia de las prácticas instituidas, más allá de las prácticas específicas de un salón de clase. Por ejemplo: *“Yo no puedo desarrollar un proyecto de escritura durante dos meses con continuidad porque mis chicos faltan dos y tres veces por semana; se pierden...”* o *“si paso tanto tiempo leyendo, cómo responder a los niños y especialmente a los padres cuando están acostumbrados a llevar tarea en el cuaderno todos los días y ahora ya no lo hacen...”*.

Cuando los docentes manifiestan de manera reiterada dificultades para realizar las situaciones propuestas en sus propias aulas, estas dificultades señalan la presencia de un verdadero problema didáctico aún no identificado sobre el que es necesario construir una respuesta. En tal caso, o bien corresponde trabajar la representación de la situación y demostrar que también es viable desarrollarla en otras condiciones, o bien hace falta plantear una adaptación.

La sistematicidad de estos planteos por parte de los docentes nos ha llevado a tener ciertos recaudos a la hora de presentar las situaciones, como por ejemplo:

- ▲ Tomar previsiones para evitar la descalificación de las respuestas no convencionales, una característica de casi todos los grupos con una trayectoria de trabajo escolar bajo modalidades habituales.
- ▲ Pautar el tipo de participación de los distintos alumnos según sus posibilidades para garantizar una participación de todos, al variar el material o las intervenciones dentro de una misma situación.
- ▲ Plantear variaciones de las situaciones para que puedan ser desarrolladas con el material –soportes, instrumentos y superficies de escritura– disponible o accesible en cada contexto.
- ▲ Comenzar por analizar y proponer los tipos de situaciones viables en las condiciones institucionales existentes para modificarlas progresivamente, a los efectos de poder introducir otras situaciones más fructíferas para los niños.
- ▲ Prever las manifestaciones de los distintos actores ante los cambios de las prácticas escolares y considerar respuestas comprensibles desde perspectivas diferentes a la de los propios docentes y didactas, tales como atender al uso más pertinente del cuaderno y del tipo de letra para cada situación.

De este modo, a través de los años, el diseño de las situaciones se ha ajustado cada vez más para dar respuesta a problemas que, hasta hace unas décadas, no formaban parte de las preocupaciones de los didactas.

En este sentido, consideramos que si bien es cierto que el conocimiento didáctico se construye elaborando situaciones de enseñanza y poniéndolas a prueba en diversos contextos, no es menos cierto que las situaciones de formación de docentes en servicio constituyen una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos que es, a nuestro juicio, casi tan importante como los procesos desarrollados en el aula por los niños.

Algunas certezas

Una didáctica de la capacitación intenta observar y comprender los mecanismos que efectivamente se desarrollan en las prácticas de formación de adultos docentes y evalúa los efectos que tales prácticas provocan en ellos. Por otro lado, de manera complementaria, procura elaborar y evaluar el desarrollo de intervenciones formativas que pueden consistir, entre otras cosas, en la elaboración de secuencias didácticas orientadas a los docentes considerados como alumnos adultos en formación. O pueden basarse, también, en la preparación conjunta de secuencias destinadas a sus propios alumnos y en el análisis constante de su puesta en práctica en el aula (Bronckart, Canelas-Trevisi y Sales Cordeiro, 1999).

Un grupo importante de situaciones para comunicar este saber lo constituye aquellas que toman el aula como objeto de análisis a través del uso de registros de clase (registros transcritos desde el audio o registros en video). Consideramos deseable prestar mayor atención a este tipo de situaciones.

El análisis de la clase a través de registros es central porque, como mencionamos, las investigaciones y experiencias sobre las que fundamos el presente análisis tienen en común el ser procesos de formación basados en la investigación de la enseñanza de contenidos específicos. Es decir, parten del análisis de situaciones de enseñanza desarrolladas en el aula que se comunican a los docentes por diversos medios;⁸ en este sentido, el análisis de los registros de clase uno de los medios privilegiados.

Tal análisis comprende cuestiones tales como:

- ▲ Qué se pretende enseñar y, si existe investigación al respecto, cómo se lo ha enseñando históricamente y con qué efectos.
- ▲ Qué situaciones presentar para enseñar esos contenidos y con qué consignas iniciar las clases con los alumnos.
- ▲ Qué formas de organización del grupo son posibles, cómo se distribuyen los roles entre alumnos y docente o entre diferentes alumnos, qué formas de organización y distribución de roles no favorecen la participación de los alumnos y dificulta construir el contenido.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA



Los adolescentes
MICHEL FIZE



¿Qué es el lenguaje?
BÉNÉDICTE DE BOYSSON-BARDIES



La educación argentina en un laberinto
HORACIO SANGUINETTI



Lecturas
AIDAN CHAMBERS

www.fce.com.ar



- ▲ Qué materiales son necesarios, quién los selecciona, cómo y en qué momento.
- ▲ Qué se espera de los alumnos, cuáles son sus primeras respuestas, qué intervenciones del docente permiten acercar a los niños al saber en cuestión, cómo advertir si avanzan o no, etcétera.

Los registros de clases que se emplean para el análisis de las prácticas pueden poseer diversas características. En cualquier caso, el registro se usa como una clase “de referencia” para analizar determinada práctica. Permite

“explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja, porque la reflexión acerca de ella hace posible discutir sobre las condiciones didácticas referidas para la enseñanza de la lectura y la escritura”. (Lerner, 2001b: 179)

Como señala Robert (1991), las clases no son “transparentes”. Es decir, aquello que se observa no es igual para todos. Por encima de lo contingente, es preciso rescatar la regularidad de las prácticas que puedan ser reproducibles en condiciones similares. Pero para hallar tales regularidades hace falta completar la observación con una reflexión que privilegie los aspectos constantes y los distinga de los variables, que son más superficiales y dependientes de los sujetos particulares.

El uso de registros está siendo validado ampliamente en diferentes contextos. En un trabajo reciente, Eizaguirre (2004) analiza el testimonio de veinte docentes que fueron entrevistados en profundidad al finalizar la “Especialización docente en el área de la Lengua y Literatura” del “Proyecto Pampas”.⁹ Entre otras cuestiones, la autora señala que los docentes entrevistados consideraron que el uso de registros en la capacitación incentiva la puesta en práctica en el aula. Es decir, promueve que los docentes desarrollen con sus propios niños las situaciones analizadas a través de los registros de otros docentes. Estos registros son un medio privilegiado para identificar tipos de intervenciones posibles que pueden desplegarse dentro de las clases y luego analizar sus efectos.

Un logro central sobre el uso de registros que surge del análisis de las entrevistas es que

“para las docentes, la presencia de registros de clase valida la propuesta de capacitación dife-

renciándola de otras capacitaciones. La diferencia fundamental radica en que en esta propuesta se trabaja ‘con lo que sucede en el aula’, se plantean situaciones que han sido llevadas al aula por el equipo capacitador y otros docentes en otros contextos”. (Eizaguirre, 2004: 5)

Luego del análisis de clases de referencia, en un segundo momento, de manera progresiva y como condición para participar del proceso formativo, se les solicitó a los docentes que desarrollaran ellos mismos situaciones en sus propias aulas, equivalentes a las analizadas. A partir del registro de esas situaciones, se desplegó el análisis de la puesta en práctica en el aula. Esta fase, lejos de ser una reproducción de las situaciones presentadas, constituyó una verdadera recontextualización de lo aprendido. Así, se requiere del docente que sea un genuino constructor del conocimiento, en el sentido profundo de un sujeto activo, y se deben tomar muchos recaudos para favorecer esta postura.

Entendemos por recontextualizar una situación el volver a construirla en un nuevo contexto. Pero el contexto de producción de la clase de referencia nunca es igual al del docente que intenta realizarla nuevamente. Las variables son numerosas porque puede cambiar la cantidad de alumnos, sus conceptualizaciones, los materiales empleados, la inserción de esa situación en el tipo de situaciones que se desarrollaba en el aula con anterioridad, etcétera.

Es importante señalar que las diferencias de contextualización de las situaciones garantizan un doble fenómeno. Por un lado, generan una fuente genuina de análisis de nuevos problemas didácticos. Y, por otro, permiten que los docentes permanezcan activos ante la construcción de su propio conocimiento didáctico, aunque partan de una o varias clases de referencia. Se trata de una situación para ser reconstruida, no copiada.

En resumen, el análisis de la puesta en práctica en el aula que realicen los asistentes es una fase fundamental del proceso porque constituye una fuente de nuevas hipótesis y problemas didácticos, a la vez que origina el descubrimiento de obstáculos y logros de la capacitación.

Para ejemplificar estos fenómenos, analizaremos un caso referido a la situación de dictado a la maestra desarrollada en el contexto del “Diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial” (Castedo, Molinari y

Siro, 2003). Cuando les pedimos a los docentes que llevaran adelante esta situación que acabábamos de estudiar –el dictado a la maestra de la recomendación de un texto leído (Lerner et al., 1996; Molinari, 2002), encontramos que todos ellos lograban ubicar muy bien a los alumnos en una auténtica situación comunicativa: quiénes escribían qué, para quién y con qué propósito. También advertimos que la idea de mostrar al docente como un modelo de escritor (alguien que releo lo que escribe frente a sus alumnos, que piensa sobre la palabra más adecuada para provocar un efecto, que hace presente al destinatario para tomar decisiones, etc.) había sido fácilmente asimilada por los asistentes ya que todos mostraban este tipo de prácticas en sus clases. Pero también tropezamos con algunas dificultades. Una de ellas consistió en que muchos docentes tomaban las propuestas de los niños de manera errática, al perder de vista la calidad del texto y sin someter a discusión las propuestas alternativas cuando estas existían.

Se trabajó entonces sobre las posibles razones de esta dificultad y los docentes manifestaron que ellos mismos tenían escasa lectura de recomendaciones bibliográficas, es decir, contaban con insuficientes modelos interiorizados del género que los niños iban a producir. Tampoco poseían, por supuesto, conocimientos técnicos sobre él. De hecho, la mayoría leyó y analizó recomendaciones bibliográficas por primera vez cuando se les presentó la situación como parte de su formación en el mismo Diplomado, a propósito de los análisis previos de la clase. Sin embargo, este análisis no fue suficiente, sino que nos llevó a abrir un “zoom” sobre una selección de recomendaciones de libros de distintas fuentes, analizarlas, compararlas con las producidas por los alumnos y descontextualizar algunos saberes. Por ejemplo, trabajamos sobre las posibles posiciones del enunciador de una recomendación, las diferencias según el circuito de producción, los recursos para abrir y cerrar el texto según la circunstancia, la manera de citar o aludir al texto recomendado, etc. Es decir, se trató de focalizar saberes de las disciplinas de referencia para fundamentar las decisiones didácticas.

El ejemplo es útil para señalar que establecer si estas focalizaciones deben ser, para el docente, anteriores o posteriores al desarrollo de las clases es objeto de discusión. Una vez que

estos contenidos han sido abordados, los docentes suelen manifestar mayoritariamente que “hubiese sido mejor saberlo antes”. No obstante, nos permitimos poner en duda esta apreciación. Hemos observado reiteradamente que cuando estos saberes se adelantan al desarrollo de la situación didáctica efectiva, suelen provocar dos efectos no deseados: o bien pasan inadvertidos porque no se encarnan en los problemas de la clase, o bien paralizan al maestro porque se los vive como un saber tan complejo que no puede ser asimilado.

El efecto es diferente cuando el saber disciplinar aparece como un medio para resolver algo que ya está conceptualizado como problema en la práctica de enseñanza. De ese modo, por ejemplo, no se piensa en la posición del enunciador en abstracto, sino en la posición del enunciador del texto que se está leyendo, en lo que los alumnos dictaron o en las intervenciones que no se realizaron y que se podrían desarrollar para recuperar contribuciones antes inobservables y ahora observables para los docentes. Usualmente, introducir contenidos sobre disciplinas de referencia y adoptar una perspectiva histórica –si fuese pertinente– resulta un posicionamiento más productivo que hacerlo desde una mirada descriptiva.

Tomar recaudos para presentar el saber como posible y no como norma –algo adecuado desde una mirada histórica– ayuda a evitar las clasificaciones descriptivas y estáticas que suelen abundar en la formación de los docentes. No estamos en condiciones de responder a si esto funciona de este modo para todos los contenidos y en cualquier situación formativa. De hecho, es uno de los temas que requiere mayor indagación.¹⁰

El diseño de trabajo que parte de una situación didáctica, su análisis y la puesta en práctica en el aula para un nuevo análisis con diferentes focalizaciones (algunas en cuestiones no didácticas, sino lingüísticas, psico o sociolingüísticas, históricas o semióticas) conduce a un planteo diferente acerca de quién decide los contenidos de la capacitación: ¿los docentes o los responsables de la capacitación? En parte, son estos últimos los que deciden ciertos contenidos básicos; pero si el proceso efectivamente logra articularse sobre el análisis de las prácticas desarrolladas por los asistentes de la capacitación, son en realidad los obstáculos que ellos ponen en evidencia los

que terminan de cerrar ese diseño de contenidos. En otras palabras, son los problemas de la enseñanza, en ocasiones anticipables y elaborados de manera conjunta a partir del análisis de las dificultades efectivas, los que guían el recorrido de contenidos de cada proyecto.

Algunos problemas pendientes

En contraste con un número importante de estudios sobre el pensamiento del profesor, la lectura de los maestros o la estructura y modelos de formación –todos valiosos para comprender los problemas de la formación en servicio–, trabajos específicos que aborden la investigación en el aula de formación en lectura y escritura son difíciles de hallar.

Por otro lado, la discontinuidad de planes y programas afecta la posibilidad de evaluarlos con consistencia, especialmente a mediano plazo. Resulta difícil construir un genuino modelo de evaluación integral de estos proyectos que no solo recupere el desempeño inmediato de los docentes en proceso, sino que además construya otros indicadores intermedios.

A pesar de estas discontinuidades, hemos aprendido a tener en cuenta ciertas tensiones bajo las que se instala un proyecto de formación de docentes en lectura y escritura. En ese sentido, todo proyecto reconoce tensiones entre la especificidad del rol del maestro o del profesor que se desempeña frente a los alumnos y la participación de otros actores del sistema educativo. Si la formación se centra en la tarea del maestro, desatiende otros roles y, si no lo hace, descuida el núcleo básico de sus preocupaciones.

Por eso, nuestra aspiración es acercarnos a una formación focalizada en la tarea de los docentes en servicio con participación de otros actores. Sin duda, la formación de grupos de trabajo institucional y de redes de docentes benefician la continuidad de las transformaciones en las prácticas de enseñanza. En este sentido, por ejemplo, se favorece la comunicación entre distintos actores al solicitar observaciones mutuas entre docentes como parte de la formación, al requerir la formación de grupos institucionales como condición de acceso a la formación o al sostener foros de exposición de resultados y de prácticas de enseñanza abiertos a la comunidad.

La inserción en las condiciones reales del trabajo docente –tiempos, recursos, saberes previos, etc.– es indispensable si no se quiere correr el riesgo de atribuir a los docentes dificultades cuyo origen reside en las condiciones del contexto. ¿Qué se le puede pedir a un docente que piense o que haga en el aula, que lea, que aporte al aula de formación en las condiciones reales en que desarrolla su tarea? ¿Cuánto tiempo puede trabajar realmente con los alumnos? ¿Con qué frecuencia? ¿Tiene libros? ¿Puede y quiere usar cuadernos? ¿Puede producir una publicación con sus alumnos? ¿Qué puede decidir por sí solo sobre la enseñanza y qué depende de otras regulaciones? ¿Qué prácticas ya están instaladas y pueden valorizarse o resignificarse y qué otras parecen carecer de sentido para la formación de los niños? En tal caso, ¿por qué, desde su propio punto de vista, el maestro las mantiene vigentes? Estas son algunas preguntas que hemos aprendido a precisar y a tener presentes. Por cierto, muchas veces no se trata de respetar las condiciones dadas sino, justamente, de incidir para que se modifiquen; lo que no se puede hacer es ignorarlas.

Insistimos en una formación basada en los resultados de la investigación rigurosa sobre la enseñanza de contenidos específicos. Al mismo tiempo, no desconocemos que todo proceso se inserta en políticas, programas, proyectos coincidentes o en contradicción con los desarrollos didácticos que generan condiciones diferentes para la comunicación.

Por supuesto, es distinto trabajar en contextos cuyas políticas oficiales no entran en contradicción con los planteos didácticos, que en aquellos escenarios en donde esto sí ocurre. Estas contradicciones no son, generalmente, explícitas. Pueden aparecer a propósito de cuestiones como respaldar, desde el punto de vista didáctico, la presencia de todo tipo de textos en el aula mientras que el Estado provee un único libro oficial. O bien, cuando en el discurso oficial se propician enfoques didácticos que favorecen perspectivas multiculturales pero se exigen iguales resultados en iguales tiempos, bajo diferentes condiciones para distintos alumnos y sin mayores especificaciones. Este marco más o menos explicitado de encuentros y desencuentros entre los desarrollos didácticos y otros planos de las decisiones políticas constituyen parte de las condiciones de funcionamiento de la formación.

Por último, nos parece importante apuntar algunas reflexiones acerca de las condiciones necesarias para el logro de autonomía por parte de los docentes. El propósito de toda formación consiste en lograr que el destinatario adquiera autonomía y se independice del formador, lo cual no supone eliminar la comunicación, sino hacerla más simétrica.

La formación es exitosa cuando un docente comienza a plantear problemas didácticos para los cuales los formadores no contamos con respuestas conocidas. En ese momento podemos celebrar: se ha iniciado un camino de búsquedas en condiciones diferentes, porque los saberes de unos y otros se vuelven más complementarios a la hora de construir una respuesta sobre un problema todavía no resuelto. Desentrañar cuáles son las condiciones que mejor colaboran al logro de autonomía es uno de los grandes temas pendientes.

Notas

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada como ponencia en el Seminario Internacional de Alfabetização e Letramento na Infancia en diciembre de 2004 en Brasilia, Brasil. El seminario fue organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación de Brasil y contó con el apoyo de Unesco.
2. Las experiencias e investigaciones propias en las que basamos nuestro análisis son las siguientes: un proyecto de intervención directa en escuelas y jardines de infantes realizado entre los años 1985 y 1987 con la Dirección de Investigaciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina; otro estudio que involucró a 300 maestros y directivos de 13 escuelas primarias y 17 jardines de infantes, realizado entre 1988 y 1991 (ambos proyectos fueron dirigidos por la Licenciada Ana María Kaufman); otro proyecto de intervención directa en la Escuela Graduada J. V. González de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, entre 1992 y 1996; un proyecto de extensión universitaria de capacitación de docentes para sectores rurales del Gran La Plata, realizado por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, y la Fundación F. K. Kellogg, entre 1997 y 1999, y la evaluación externa de un proyecto del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay, en el año 1999. Sobre los proyectos trabajados a partir del 2001, véase la siguiente nota.
3. Nos referimos a “Especialización docente en el área de la Lengua y Literatura. Proyecto Pampas” (1999-2002), proyecto N° 69417, Fundación Kellogg, Sala Abierta de Lectura de Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, trabajo realizado por Delia Lerner, Mirta Castedo, Diana Grunfeld, Claudia Molinari y Ana Siro; y a “Memoria del diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial” de Mirta Castedo, Claudia Molinari y Ana Siro.
4. La expresión entre comillas corresponde a la empleada por Lerner (2001b).
5. En la región, durante la década del ochenta, tuvieron mayor preeminencia las disciplinas de referencia sobre el sujeto, especialmente la psicolingüística. Aquí, desarrollaremos la argumentación en torno a las disciplinas sobre el objeto. Estas últimas posiciones tienen mayor vigencia en la actualidad.
6. Las disciplinas de referencia suponen una jerarquización y selección diferente si el objeto de enseñanza se define como la lengua o si se trata del lenguaje, de la lectura y la escritura, de los usos o de las prácticas del lenguaje. En consecuencia, el énfasis puede estar depositado en disciplinas que estudian los procesos lingüísticos o los productos que dan cuenta o no de las dimensiones históricas, que contemplan o no el contexto de los practicantes, etcétera.
7. Cabe mencionar que los proyectos de formación donde el conocimiento de las disciplinas de referencia se acompaña o se funda en las propias prácticas de lector y escritor de los docentes constituyen una variante a este mismo modelo (siempre que sea considerado como pieza única o central del proceso). No obstante, sería importante investigar empírica y minuciosamente si el efecto es el mismo. Nuestra impresión es que no lo será, porque la propia práctica de lector y escritor del docente es un objeto mucho más cercano a las prácticas de lector y escritor de los alumnos que a los conocimientos disponibles de las disciplinas de referencia.
8. Cuando comenzamos a desarrollar este tipo de proyectos, 20 años atrás, otras colegas ya venían trabajando las mismas temáticas: Delia Lerner y Magaly Pimentel en Venezuela; Ana Kaufman y Myriam Nemerovsky en México; Telma Weisz en Brasil, etc. De manera que iniciamos un camino ya recorrido por otros. Eso nos permitió tener mayor claridad sobre la importancia de no aplicar conocimientos disciplinares directamente a las prácticas de aula —en aquel momento, fundamentalmente conocimientos psicolingüísticos y psicogenéticos sobre los procesos de

conceptualización de la lectura y la escritura—. Al comienzo de la década del noventa este problema era totalmente claro para todo nuestro equipo de trabajo, de modo que si bien no teníamos respuesta para todas las situaciones de capacitación, al menos estábamos preparadas para prevenir o remediar posibles efectos no deseados.

9. Proyecto desarrollado entre 1999 y 2001 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Véase nota 3.
10. Entre otras cuestiones, es imprescindible tener en cuenta que no estamos hablando de formación inicial. Mientras los tiempos de formación del futuro docente son próximos pero no inmediatos —no requiere enseñar a sus alumnos al mismo tiempo que se va formando—, el maestro en servicio es objeto de un juicio social permanente sobre su práctica y tiene una responsabilidad ética urgente sobre los efectos en sus alumnos. Esta variable central genera posibilidades muy diferentes.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, 97/98, 35-58.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. **Textos de didáctica de la lengua y de la literatura**, 9, 61-78.
- Bronckart, J. P.; Canelas-Trevisi, S. y Sales Cordeiro, G. (1999). *Pratiques langagières et didactique des langues*: Gênevè. Université de Gênevè. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. **Infancia y Aprendizaje**, 62/63, 209-217.
- Camps, A. (coord.) (2001). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona: Graó.
- Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A. I. (2003). **Memoria del diplomado en enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Inicial**. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Eizaguirre, M.D. (2004). **El registro de clase en contextos de capacitación. Una mirada desde los docentes**. Buenos Aires: Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. **Lectura y Vida**, 15 (3), 33-54.
- Lerner, D. (2001a). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En D. Lerner (ed.), **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. **Textos, didáctica de la lengua y la literatura**, 27, 39-52.
- Lerner, D. et al. (1996). **Documento de actualización curricular en Lengua. EGB, Primer Ciclo. N° 2**. Buenos Aires: Dirección de Curricula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Molinari, C. (2002). Hablar sobre los libros en el jardín de infantes. **Textos en contexto**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Nemirovsky, M. (2001). Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. **Textos, didáctica de la lengua y la literatura**, 27, 53-64.
- Robert, A. (1991). Questions sur la formation, sur l'observation en formation. **Formation a l'enseignement des mathématiques: exemples de pratiques effectives et elements de reflexion d'un point de vue didactique**. París: Irem Paris 7.
- Roggi, L. (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada. Universidad Torcuato Di Tella -The University of New Mexico. Disponible en línea en: www.utdt.edu/eduforum/ensayo9.htm.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA y VIDA en enero de 2007 y aceptado para su publicación en mayo del mismo año.

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. Profesora titular de Didáctica de la Lectura y la Escritura y Coordinadora de las carreras de Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

XXII WORLD CONGRESS ON READING

**Lectoescritura en un mundo diverso
Literacy in a Diverse World**

XXII CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

