

LENGUAJE EN TIEMPOS DE CRISIS

Language in a time of crisis

MARCELA BETANCOURT SÁEZ*

Resumen

Se abordan las consecuencias, para el conocimiento que la escuela construye en niños y niñas, de una enseñanza de la lectoescritura inicial con profesores que no se han apropiado de la disciplina o lo hacen de forma irreflexiva, utilizando –para enseñar a leer y escribir– formas metodológicas sintéticas y alejadas de la realidad del alumno y del contenido del texto escrito. Para, consecuentemente, mostrar que las prácticas pedagógicas de docentes que ejercen su labor en realidades de vulnerabilidad siempre pueden tornarse reflexivas y posicionarse dentro de una construcción didáctica que contribuya con el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

Palabras clave: escuela crítica, lectoescritura inicial, metodología de enseñanza de la lectoescritura, disciplina docente, construcción del conocimiento

Abstract

The paper addresses the impact on students' acquisition of knowledge resulting from schools that provide children with their initial reading/writing learning through teachers who have either not internalized the subject or, who teach this superficially using artificial teaching methodologies which neglect both the student's reality and the content of the written text. The article then goes on to show that pedagogical practices of teachers working in vulnerability contexts, may always become reflective and embed in a didactic construction that contributes towards developing reading comprehension skills.

Key words: critical school, initial reading-writing, reading-writing teaching methodology, teaching subject, knowledge construction

* Magíster© en Didáctica e Innovación Pedagógica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Docente y Coordinadora Postítulo en Lenguaje UAHC, marcebeta@gmail.com

1. Antecedentes

Entre los años 2002 a 2005, el Ministerio de Educación solicitó a ocho consultoras relacionadas con la investigación en educación, la formación o capacitación docente y el mejoramiento pedagógico, encargarse de regenerar las prácticas docentes y la organización de los equipos directivos y de gestión de 72 escuelas catalogadas por dicho Ministerio como **críticas**. Esta categorización se debía a los bajos resultados obtenidos de manera sostenida en la prueba SIMCE, sus problemas de gestión y organización interna, y el nivel de vulnerabilidad social de sus estudiantes.

Dentro de los marcos de referencia del programa “Escuelas Críticas”, se planteaba la posibilidad de que las distintas instituciones siguieran la línea de trabajo que consideraran pertinente para mejorar la calidad de la educación impartida en dichas escuelas, posicionando siempre como ejes de trabajo los aprendizajes de los niños y las niñas en los subsectores curriculares de Lenguaje y Matemática.

El Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, organizó su trabajo de acuerdo a los requerimientos del MINEDUC y en relación a los ámbitos de mejoramiento necesarios para el efectivo funcionamiento de las ocho escuelas con las que se trabajaría. Es así como se dividió la labor del grupo de profesionales a cargo, dedicándose unos al trabajo con los equipos de gestión y otros al trabajo directo con los estudiantes y docentes para la implementación curricular.

En el plano de la ejecución curricular, el trabajo se enfocó directamente a mejorar las prácticas docentes a nivel de aula. Es decir, conseguir que los profesores replantearan su tarea e iniciaran el camino hacia la profesionalización de su labor, concepto que parecía olvidado. Para dicho propósito se recurrió a tres acciones fundamentales: a) talleres donde se buscaba el posicionamiento docente a nivel didáctico específicamente disciplinar, b) sugerencias de materiales pertinentes para desarrollar los aprendizajes esperados, y c) el modelaje de aula, posicionándose éste como la principal herramienta para instalar dentro de la sala de clases una práctica didáctica efectiva.

Solo una vez que la presencia del PIIE dentro de la escuela se sedimentó en el tiempo, con la participación continua de sus integrantes en reuniones de los equipos de gestión y en las sesiones de los talleres de perfeccionamiento docente, el ingreso a las salas de clases dejó de ser motivo de resistencia, y se pudo constatar cuál era la verdadera situación crítica que las escuelas presentaban: estos centros educacionales no demostraban claridad del rol que tenían frente a sus alumnos. Ningún adulto al interior de los establecimientos parecía considerar que los niños y niñas asistían diariamente y por ocho horas seguidas a la escuela para aprender y no solo para recibir almuerzos o jugar. Cuando esta claridad no existe dentro de un colegio, se genera internamente un desconocimiento y una confusión tal frente a lo que debe ser la labor pedagógica de la institución, que el resultado no puede ser otro que la desnormalización a todo nivel.

En relación al trabajo de aula, se observó que la actuación del docente se centraba en un rol autoritario, validando métodos muchas veces poco justos en cuanto al poder que el profesor ejercía en el aula para mantener el clima dentro de ésta. Por otro lado, las planificaciones estaban centradas en el profesor y no en el aprendizaje de los niños y niñas.

Las clases se hacían de manera desordenada, sin una línea de acción ni un aprendizaje claro para el período. Nadie hablaba de clima de aula, pero sí de disciplina y ésta se mantenía utilizando el recurso que el docente tuviera a la mano, así fuera la descalificación, el grito e incluso el golpe. Más aun, los aprendizajes de los niños y niñas y las formas metodológicas que podían conseguir dichos aprendizajes no existían en la perspectiva del trabajo de aula, el único eje dentro del funcionamiento didáctico parecía ser el profesor, solitario y confundido dentro de su rol.

2. El inicio

Al momento de ingresar e intentar validar el trabajo proveniente de un organismo externo dentro de las “Escuelas Críticas”, no se tenía suficiente información sobre ellas. Lo poco que se conocía eran sus bajos rendimientos y su nivel de vulnerabilidad. Por lo tanto, se decide configurar la línea de implementación curricular sobre la base de mejorar las prácticas docentes en el aula, buscando óptimos aprendizajes en los alumnos –que podrían evidenciarse en la superación de resultados del SIMCE–, entregando a los profesores herramientas y recursos que hicieran posible dicho mejoramiento.

Como institución consultora se tenía la certeza de que muchos de estos centros educacionales habían sido partícipes por varios años del programa de mejoramiento de las 900 escuelas (P900), sin haberse graduado de dicho programa, por lo cual se entendía que el recurso de mejoramiento podría no haberse aprovechado efectivamente por parte de la institución, por lo tanto, la necesidad estaba en encontrar una línea de acción diferente a la que las escuelas conocieron en este programa y que tampoco respondiera a la línea metodológica implementada por el PPF (Programa de Perfeccionamiento Fundamental) –perfeccionamiento en el que la mayoría de los profesores había participado–, pues eran campos de acción que los docentes ya habían experimentado, sin conseguir el resultado esperado; no por nada estas instituciones educacionales eran consideradas en estado crítico por el MINEDUC.

Esta reflexión inicial se sumaba a la certeza de que las escuelas presentarían resistencia a que profesionales extraños a su medio ingresaran al establecimiento y les plantearan prácticas pedagógicas diferentes a las realizadas por ellos durante años, específicamente para mejorar lo que, como maestros, estaban convencidos mejor sabían hacer: realizar clases. Por otro lado, en muchas de las instituciones las prácticas de aula

estaban aceptadas y validadas por los equipos directivos, por lo tanto, para ellos no se justificaba una intervención externa. Es desde estas apreciaciones que se inicia el trabajo considerado como línea de **apoyo pedagógico en lenguaje y matemática**.

Este campo de acción se funda en dos tipos de acciones centrales: primero, Taller de Perfeccionamiento para docentes de 1° a 4° básico en lenguaje y matemáticas y Talleres de Apoyo Pedagógico para niños y niñas con retraso pedagógico. Segundo, acompañamiento y modelaje dentro del aula.

Teniendo en cuenta las condiciones iniciales, el equipo de trabajo se plantea como objetivos centrales: mejorar las habilidades cognitivas y las habilidades relacionadas con el aprendizaje de los niños y niñas de las escuelas; reflexionar en conjunto con los docentes respecto de las dificultades y problemáticas que debían enfrentar en el aula en el ámbito de lo didáctico y, conjuntamente, revisar y compartir dominio de herramientas metodológicas por parte de los docentes, para así conseguir un nivel de profesionalización del rol del educador que permitiera instalar el mejoramiento y que éste tuviera la fuerza de sostenerse una vez que el PIIE terminara su labor.

3. La realidad en lenguaje

En las “Escuelas Críticas” las prácticas docentes frente al desarrollo de las habilidades básicas para la lectoescritura inicial tenían la característica de carecer de método de enseñanza, por lo tanto nos encontramos con docentes que enseñaban a leer y escribir como sus profesores lo habían hecho con ellos: de manera sintética, privilegiando la vía indirecta para acceder al código escrito y recurriendo al silabario latinoamericano como texto de estudio o manual y como un material –muchas veces– exigido a los alumnos. No se asumía el desarrollo del lenguaje escrito como parte formante de la función cognitiva del lenguaje o como una herramienta para la comunicación efectiva.

La enseñanza de la lectoescritura primaria se realizaba de manera parcelada, desvinculada del texto escrito u oral, careciendo de significado y haciendo un especial énfasis en el aprendizaje del sonido de la letra para la construcción de sílabas y desde ahí conseguir la decodificación como meta final para el proceso. Es importante señalar que el logro en lectoescritura inicial era escaso y una cantidad importante de alumnos continuaban no alfabetizados incluso hasta tercero o cuarto básico.

En múltiples ocasiones nos encontramos con prácticas de aula en las que el desarrollo de la lectoescritura en el nivel inicial era entendido por el docente como “la materia que se debe pasar” sin otorgarle valor al aprendizaje que se busca conseguir. No fueron pocas las ocasiones en que al consultársele a un profesor sobre qué aprendizajes estaba trabajando con sus alumnos señalaba “voy en la m” (representando el sonido de la letra). Esta práctica docente no era sólo responsabilidad de los maestros de aula, sus

planificaciones estaban en la misma línea y en muchas de las escuelas se planificaba bajo revisión de la UTP, por lo que ese “pasar la letra que toca”, “ir en la m” era aceptado y validado por la Unidad Técnico Pedagógica como un ejemplo de aprendizaje efectivo, como una buena práctica didáctica.

Frente a esta concepción instalada en las escuelas de la “forma correcta para enseñar a leer y escribir”, nos topamos con que la práctica de aula más recurrente era aquella en que la forma de acceder al texto escrito era una sola, la que el docente imponía como un absoluto, como lo verdadero –sin posibilidades de cuestionamiento o de desarrollar estrategias particulares por parte de los alumnos–, de manera memorística y con un lenguaje supuestamente apegado al conocimiento lingüístico, pero realmente alejado de la comprensión disciplinar y, ni qué decirlo, apartado del conocimiento cotidiano del alumno. Entonces hallamos situaciones de aula que no sólo organizaban su funcionamiento de manera poco democrática –frente a la construcción de conocimiento–, sino que también el conocimiento construido se veía intervenido por las creencias, formas de comprender la disciplina sin aprehenderla e, incluso, falencias metodológicas del profesor.

La principal característica del método para la enseñanza inicial de la lectoescritura aplicado en estas escuelas era su carácter sintético, es decir, entendía a la letra como la unidad mínima de sentido lingüístico, como una herramienta de comunicación por sí misma, además de formante clave de sílabas y palabras. Por lo tanto, el niño y la niña llegaban al texto escrito y a las posibilidades de dialogar con éste –si sus habilidades personales lo permitían– solo una vez que habían logrado, primero, un adecuado reconocimiento de las letras; pasaban luego a configurar sílabas, para terminar después relacionando las sílabas entre sí y formando palabras. El reconocimiento literal era a nivel fónico, por lo tanto el aprendizaje de la letra se daba a partir del sonido que el código le ha atribuido a ésta.

Es cierto que podríamos representarlo como una suerte de método de Destrezas; sin embargo, la estrategia carecía de la intención de conseguir diálogo comprensivo con el texto, sino más bien se llevaba a cabo con la sola idea de que una vez conseguida la decodificación se ha conseguido la meta.

Desde un enfoque constructivista, podemos determinar que al posicionar a la letra como una unidad mínima significativa existe una tendencia a la construcción silábica prescindiendo del significado. En esta línea, fue frecuente encontrarse con prácticas de aula en donde el dictado –instalado muchas veces como rutina para el inicio de la clase y como forma de transmisión de conocimiento– estuviera construido sobre la base de “palabras” como “mume”, “memi”, “popi”. Es decir, palabras que no son objeto de un conocimiento significativo; significantes sin significado en la realidad y que por lo tanto no pueden ser consideradas herramientas para la representación del mundo.

Nos encontramos con que además de instalar estas “palabras vacías” en la construcción del código escrito se trabajaba con frases descontextualizadas, con algún grado de significación, que no permitía la reflexión, el diálogo textual o que los niños y niñas dispusieran de herramientas que les permitieran acceder al significado del texto escrito. Estas frases a las cuales se hace referencia fueron conocidas por muchas generaciones en la aventura escolar: “mi mamá me mima”, “mi mamá amasa la masa”, “Memo ama a Mimi”, “papá y su pipa”, entre otras.

Verónica Edwards et al. (1995) explican esta situación de minimizar el contenido disciplinar.

*En el acto de transmisión, los conocimientos son reducidos, es decir, los conocimientos son simplificados y **banalizados** con la intención de facilitar el aprendizaje del mismo por los alumnos. Así, los contenidos escolares aparecen frecuentemente como “sin sentido” para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos (p. 4)*

Definitivamente, los contenidos de lenguaje relacionados con el acceso al texto escrito eran banalizados por los profesores, en la lógica de hacerlos más fáciles y así conseguir que sus alumnos leyeran. Sin duda, los docentes querían que sus niños y niñas llegaran a leer, claramente existía frustración en ellos cuando obtenían bajos resultados en alfabetización, pero reiteradamente responsabilizaron a los alumnos de no conseguir el aprendizaje. Entonces aquí conviven dos factores de peso: por un lado, una construcción del conocimiento banalizando el contenido y, por otro, una práctica irreflexiva que engeguecía la labor docente.

4. Divorcio con la disciplina

La crítica para el método de enseñanza de lectoescritura utilizado por los docentes de estas escuelas no significa que usando el método de Destrezas se ha instalado una herramienta nefasta en el aula para acceder al código escrito –muchas generaciones aprendieron con este método y desarrollaron su capacidad para la comprensión textual, muchos docentes enseñaron a leer y escribir con el método de destrezas y generaron apropiación del texto–, pero hoy se trata de ir más allá de este método, pues su dificultad radica en que está centrado en el aprender a leer y escribir como acto concreto y no en el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectoescritura. Ahondando en la dificultad de la aplicación del método de Destrezas nos encontramos con que en la práctica de aula muchas veces lo que vimos fueron “retazos” de este método, siendo el lenguaje abordado de un modo abstracto, desligado por completo del conocimiento cotidiano de niños y niñas y de las realidades de la lengua, además de que la práctica no intencionaba el acceso a estrategias de comprensión lectora para dejarlas instaladas en los alumnos.

Las formas metodológicas practicadas para desarrollar las habilidades básicas para la lectoescritura inicial mostraban una deficiencia didáctica fundamental; los docentes estaban completamente apartados de la disciplina, por lo tanto, no solamente desconocían metodologías propias para enseñar a leer y escribir, sino además no sabían cómo aprenden a leer y escribir los niños y niñas. Las anticipaciones, el uso de estrategias de comprensión lectora o el “jugar a leer” eran prácticas desconocidas por ellos, más aun señalaban drásticamente que eso era adivinar y no leer, negando el ejercicio cognitivo que estas estrategias presentan para los alumnos, como lo afirma Ana María Kaufman: “son anticipaciones, coordinaciones e identificaciones que requieren un despliegue inteligente de las potencialidades de los aprendices” (1989, p. 27).

Con relación a la ruptura didáctica con la disciplina, los profesores tenían una imposibilidad total de elegir de qué modo o con cuáles metodologías era pertinente y efectivo enseñarles a sus alumnos, por lo que se recurría a las herramientas –no siempre eficientes– que tenían más a mano: la intuición, actividades que entretenían a los niños y niñas sin un fin de aprendizaje, o planificar una clase cargada de actividades sin ligazón interna ni claridad pedagógica. Por lo tanto, la experiencia didáctica en la que el conocimiento se posiciona enmarcado en la especialidad y se traspasa a los alumnos, no se encontraba en las aulas de estas escuelas, siendo extensiva a todas las áreas de aprendizaje.

Lee Shulman señala que “para enseñar se requieren destrezas básicas, conocimiento de la materia y habilidades pedagógicas generales” (1987, p. 171). Esas destrezas no radican en las capacidades de concretar actividades dentro del aula, sino en el hacerse parte de la disciplina enseñada, para así acceder a herramientas de elección frente a diferentes metodologías con las cuales mediar el conocimiento.

La “transposición didáctica” (Yves Chevallard 1991) estaba ausente en la práctica pedagógica, es decir, el conocimiento “en bruto” no sufría una transformación y no pasaba de ser un objeto de conocimiento a un objeto de enseñanza, específicamente porque los docentes desconocían dicho objeto de enseñanza.

Definitivamente, la realidad dentro de las escuelas no estaba a favor de la lectoescritura: las salas no estaban letradas o se entendía el letrar la sala como agregar en sus paredes carteles jamás utilizados; además de niños y niñas que no sabían escribir su nombre, docentes que tampoco leían ni utilizaban las posibilidades de leer el medio que los rodea, entre otros.

Cuando los docentes tenían la práctica de planificar sus clases de lenguaje, no lo hacían pensando en desarrollar la herramienta del lenguaje escrito y oral, basándose en el núcleo temático del subsector de lenguaje y comunicación y en las habilidades comunicativas pensadas para el nivel –que sitúa a la lectoescritura como una herramienta transversal a todos los aprendizajes y al lenguaje como una herramienta del ser social,

transmisora de la cultura y de los significados del mundo—, más bien lo hacían para cumplir con aquellas materias que o los manuales proponían, sus jefes de UTP exigían o ellos creían que debían ser pasadas porque siempre así lo habían hecho.

5. La acción

El subsector de Lenguaje y Comunicación a la luz de la Reforma Educacional, a diferencia de lo que se pudo observar al interior de las “aulas críticas”, fue pensado como una herramienta dentro de la estructura escolar para favorecer la efectiva comunicación en los niños y niñas. Es decir, con la carga horaria destinada al subsector se pretendió desarrollar en los alumnos habilidades lingüísticas que contribuyeran a sus posibilidades comunicativas, tanto a nivel escrito como a nivel oral. Se entiende que la efectiva comunicación requiere de una práctica constante y significativa y por sobre todo de la interacción interpersonal y del diálogo con el texto.

Sabemos que en el NB1 una de las principales herramientas comunicacionales que se les entrega a los niños y niñas es su capacidad de acceder al texto escrito mediante el desarrollo de habilidades básicas para la lectoescritura. Pero una lectura parcelada y basada en estructuras sin significado no solamente no pone en juego la comprensión lectora, sino la debilita y en casos extremos la quebranta. Una lectoescritura quebrantada a temprana edad significa la renuncia a una herramienta fundamental dentro del contexto social y, por qué no, significa la renuncia a la razón por la cual muchos padres y madres envían a sus hijos a la escuela: para que aprendan a leer y escribir.

Como ya se ha señalado, la práctica de transmisión de un lenguaje escrito parcelado era una práctica cotidiana en las aulas de las “Escuelas Críticas”, a pesar de que el marco curricular propone el método psicolingüístico o integrado, centrado en la comprensión lectora y en las realidades de la lengua del niño y la niña. Este método busca llegar al texto desde la vía directa, es decir, desde la comprensión textual global para así avanzar hacia las particularidades del código como la sílaba y la letra. Esto es, es un método que centra su actuar en el significado y por sobre todo evita parcelar el lenguaje, más bien, desarrollar las macrohabilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) como herramientas para apoderarse del significado del texto y posibilitar el diálogo con éste.

5.1 Lenguaje y construcción de mundo

Teniendo en cuenta las prácticas frente a la adquisición del lenguaje escrito encontradas en las “Escuelas Críticas” se vuelve interesante reflexionar sobre la importancia del lenguaje y el rol que juega la escuela en la construcción de éste. Podemos afirmar que el lenguaje implica representación de mundo; la adquisición de la cosmovisión del

individuo se funda, en parte, con su habla particular y con la lengua de la comunidad lingüística a la cual pertenece, siendo la escuela un formante fundamental de esta comunidad. La cultura se transmite mediante el lenguaje en todas sus representaciones externas: comunicación oral, escrita y gestual.

El lenguaje construye mundo. Vygotsky (1934) señala que la palabra comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio sociocultural, siendo el habla un producto fundamental de la interacción social. Para el autor, el habla representa dos funciones distintas, por un lado una comunicación externa con el entorno y por otro la configuración interna de los pensamientos de cada persona. En esta estructura el lenguaje incluso precede al pensamiento e influye directamente en la naturaleza que éste posea. Definitivamente la contingencia de conseguir niveles de funcionamiento intelectual depende de la posibilidad de acceder a un lenguaje abstracto.

Si asumimos el lenguaje como herramienta desde la perspectiva de Vygotsky, se puede determinar que la significación que el individuo le asigna a la palabra es siempre producto de la generalización que éste hace de su entorno y desde aquí se llega a la formación de los conceptos. Lenguaje y pensamiento poseen entre sí una relativa independencia, pero es indudable el apoyo mutuo que ejercen en la formación de significados frente al mundo. Estas dos funciones cognitivas realizan un proceso de interconexión funcional en donde el pensamiento se convierte en lenguaje y el lenguaje en pensamiento.

La elaboración de los conceptos desde el entorno y la experiencia son prácticamente imposibles sin lenguaje, pero tampoco éste puede hallarse si no hay una intensa actividad de construcción y desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, debe existir un proceso en la interacción de las dos funciones cognitivas consideradas como a la base de cualquier aprendizaje.

El lenguaje, como función cognitiva, influye notoriamente en la formación de los procesos mentales, pues al desarrollar el pensamiento se generan nuevas formas de atención, pensamiento y memoria. Es decir, una efectiva estimulación del lenguaje permite un desarrollo armónico de las funciones cognitivas propias para el aprendizaje –formal y no formal–, por lo tanto, ¿cuál es el lugar donde puede ser desarrollado ese lenguaje como timón del apoderamiento de las funciones cognitivas en niños y niñas que no tienen la posibilidad de desarrollarlo en sus hogares o entornos directos? La respuesta la conocemos: la escuela.

Teniendo en cuenta este significado del lenguaje, es momento de detenerse a reflexionar sobre cuál es el costo del desarrollo de un lenguaje escrito enseñado desde una práctica de aula que no permite una efectiva interacción didáctica, sino más bien parcializa una función cognitiva determinante y, con esto, parcializa también la herramienta fundamental de la especie humana para comunicarse y transmitir la cultura. Si

nos aventuramos a mencionar algunos resultados de esta práctica podemos encontrar: pensamiento parcelado, comprensión lectora mermada, imposibilidades de comunicación escrita, dificultades para comunicarse efectivamente con el entorno.

5.2 Tomando el timón – Reconstrucción docente

Frente a la realidad descrita y teniendo presente las reflexiones que la actividad de enseñar a leer y escribir amerita, la labor fundamental como consultora estuvo en cambiar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura inicial, pensando en la construcción del lenguaje como una herramienta, centrado en el desarrollo efectivo de la lengua escrita, para llegar a la lectura comprensiva y la producción de textos coherentes e intencionados. Pero no sólo con la perspectiva de que los niños y niñas pudieran generar herramientas para la lectoescritura, sino también con la visión de que el desarrollo del lenguaje pone en juego diferentes funciones cognitivas y problematiza herramientas de construcción del conocimiento, herramientas que estas escuelas no estaban entregando.

De acuerdo a la imposibilidad didáctica de los docentes, una práctica sostenida fue el centrar la acción en establecer las fortalezas –mostradas por algunos profesores– que permitieran instalar estrategias de aula que consiguieran el desarrollo efectivo de la lectoescritura. De manera intuitiva, muchos maestros daban luces de un lenguaje enseñado desde las realidades de la lengua; sus clases fueron expuestas y analizadas en los talleres, buscando que el resto pudiera adoptar estas prácticas.

Por otro lado, fue muy importante convencernos de que si encontrábamos prácticas de aula que no nos parecían didácticas ni democráticas, no significaba que los profesores fueran “malos docentes” o que conscientemente desarrollaban estas prácticas porque les parecía bien quitarles herramientas a sus alumnos o someterlos al mandato del profesor. Por el contrario, sus prácticas carecían de lógica en el plano didáctico, muchas veces porque no contaban con otras herramientas para estructurar su labor, o no se atrevían a cambiar lo que por años habían visto hacer y ellos mismos habían hecho. En los talleres y entrevistas individuales se develaron estas prácticas y los docentes pudieron reflexionar sobre ellas, en muchos casos pudiendo cambiarlas.

Es importante señalar que la labor docente estaba totalmente rutinizada, muchas veces banalizada y alejada de la profesionalización, no solamente porque los profesores quisieran, sino porque existía una historia escolar que por años había estado caracterizada por: persecución política, abandono a los docentes por parte de la Dirección, infraestructuras en pésimo estado, etc.

Podemos decir que el trabajo se centró en una reconstrucción docente, en el sentido de intentar acercar a los maestros a la disciplina entregándoles herramientas para el mejoramiento de las estrategias didácticas, teniendo como eje el enfoque psicolingüístico

de enseñanza de la lectoescritura. Para posicionarlos en este plano, se recurrió, por un lado, a los talleres, los que fueron referidos a la práctica didáctica disciplinar y en las cualidades del método de enseñanza de lectoescritura que se pretendía dinamizar y, por otro, el modelaje de aula donde se demostraron las múltiples formas del método, las estrategias para aplicarlo.

La primera meta de este trabajo se centraba en convertir a los docentes en **mediadores efectivos** entre el conocimiento y sus alumnos, para así terminar con la práctica “enseñásilaba”. En este sentido, el que ellos pudieran convertirse en espectadores dentro del modelaje les dio la posibilidad de tener una mirada desde fuera y evidenciar no solamente los logros que se comenzaron a tener con la aplicación del método, sino también las capacidades de sus alumnos, mismas que como maestros muchas veces negaron. Este punto fue fundamental para cambiar las expectativas que se tenían de los niños y las niñas y paulatinamente dejar de lado la banalización del contenido.

El profesor, convertido en “el mediador efectivo”, no entrega el conocimiento “digerido” a sus alumnos, sino más bien encuentra las herramientas metodológicas para hacérselo llegar, para así –juntos– construir uno nuevo. En palabras de Lee Shulman (1987):

*el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el maestro comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los estudiantes se les imparten conocimientos específicos y se les **ofrecen oportunidades para aprender**, aunque el aprendizaje en sí continúa siendo en definitiva responsabilidad de los alumnos (p. 182).*

La apuesta consistió en que una vez que se acercaran a los conocimientos metodológicos y apoyados en el modelaje los docentes fueran cambiando sus prácticas de aula. Esta estrategia tenía sobre todo la intención de mostrarles a los docentes no solamente las posibilidades de enseñanza de la lectoescritura con el método psicolingüístico, sino también de posicionar a los niños y las niñas en un rol activo dentro del aula, no solamente como a quienes se les expone la materia, sino a quienes se les aporta en la construcción de su conocimiento particular.

La idea central estaba en que los maestros pudieran evidenciar la posibilidad de que profesor y aprendiz, factores fundamentales para la configuración didáctica, realicen una interacción dialógica entre sí, generando un conocimiento enriquecido por los aportes que ambos puedan hacer dentro del proceso, y sobre todo, posicionar al estudiante como un constructor consciente de su propio conocimiento, poniendo en juego el aprendizaje adquirido desde su realidad circundante y los conocimientos formales recibidos. En esta medida el alumno goza de la posibilidad de construir un nuevo conocimiento, propio, autónomo y reflexivo.

Maestro y alumnos son sujetos activos que aportan su capacidad, su experiencia, sus conocimientos, su afectividad y su historia psicológica y social cultural a la construcción del conocimiento escolar. En este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismos al reestructurar sus propios conocimientos (Candela, 2001, p. 4).

Por otro lado, fue muy importante que los profesores comprendieran que dicha construcción de conocimiento puede constituirse en un aporte fundamental a las perspectivas que el niño y la niña adquieran frente al mundo, desarrollando una cosmovisión crítica, creativa y, por qué no, emancipada de las configuraciones sociales establecidas. Es decir, que la práctica de aula tiene la misión de formar seres pensantes. Definitivamente esta convicción toma gran importancia en relación a las pocas expectativas que los docentes presentaban de sus alumnos, a quienes muchas veces consideraban incapaces de aprender o simplemente como niños y niñas sin futuro; los epítetos como “este tipo de niños”, “esta clase de niños”, estaban instalados en el vocabulario de los maestros.

Muchas veces los profesores culpabilizaban a la falta de recursos para realizar clases centradas en el plano didáctico. Sobre este aspecto también se realizó un trabajo y un enorme descubrimiento. Las escuelas sí tenían recursos para enseñar a leer y escribir; el P900 entregó por muchos años gran cantidad de material y de muy buena calidad, el cual se encontraba guardado, empolvado y olvidado. Por otro lado, muchas escuelas tenían minicentros de recursos, que no se utilizaban o que muchos profesores desconocían su existencia. El trabajo en este plano se centró en rescatar todo este material y hacerlo valer como herramienta cotidiana de aula. En muchos casos, se dedicaron talleres para enseñar a los docentes a utilizar este material –pues no lo sabían hacer– antes de instalarlo en el aula. También se modeló su utilización.

Por otro lado, si bien muchos de los niños y niñas de las “Escuelas Críticas” no pertenecen en una gran mayoría a hogares donde exista un acceso al texto escrito de manera fácil y espontánea, sí pertenecen a un mundo letrado en su totalidad, por lo tanto la idea fue generar prácticas de aula que ejercieran la posibilidad de leer el mundo utilizando la herramienta existente en las calles, en las aulas o en la escuela.

El trabajo con los profesores tuvo la intención de posicionarlos en su disciplina y entregarles herramientas para desarrollar prácticas didácticas de aula, pensando en que si como maestros no habían accedido a su propio conocimiento, no podíamos pensar que fueran mediadores en el conocimiento de sus alumnos. Lee Shulman señala que “para enseñar se requieren destrezas básicas, conocimiento de la materia y habilidades pedagógicas generales” (1987, p. 171). Esas destrezas no radican en las capacidades de realizar actividades dentro del aula, sino en el hacerse parte de la disciplina enseñada, para así acceder a la elección consciente de herramientas frente a diferentes metodologías con las cuales mediar el conocimiento.

Por otro lado, un docente que no ha aprehendido la disciplina se enfrenta al contenido sin la posibilidad de evidenciar en sus alumnos la creación de nuevos conocimientos propios, con un aporte de su cotidianidad, más los mediados por él. Por otro lado, el vacío que deja el contenido desligado del ámbito disciplinario no permite el acceso a la construcción de fuentes de relaciones interdisciplinarias. Es decir, estas materias que sustituyen al conocimiento construido no solamente son aprendizajes verticales, sino además se transforman en islas dentro de un mar de saberes, imposibles de unificar en un conocimiento global y, además, vacías de sentido. Por lo tanto, el trabajo intencionado en lenguaje no fue pensado sólo para el lenguaje en sí mismo, sino como un aporte a la experiencia de aula en su totalidad.

Los cambios de las prácticas docentes en la enseñanza de la lectoescritura vinieron “de a poco” y fue necesario que un par de profesores vieran resultados en sus cursos y asumieran que el método psicolingüístico era efectivo, para que el resto se aventurara a utilizarlo como herramienta cotidiana. Muchos profesores fueron también mudando su ánimo y reinventando el sentido de su trabajo diario. Una vez que el proceso fue avanzando, los profesores se atrevieron a hacer preguntas y a solicitar ser capacitados en el método utilizado. Sin embargo, hubo algunos que se quedaron abajo de estos cambios y que no dejaron de ver con recelo la presencia de estos “extranjeros” que pretendían decirles cómo hacer su labor, pero estos, fueron casos puntuales. Lo delicado es que quienes no cambiaron sus metodologías siguen a cargo de aulas a las que asisten niños y niñas que estarán marcados para siempre con un conocimiento construido en ese lugar. Pero aquellos que cambiaron sus prácticas, sin duda lograrán construir en los niños y niñas un conocimiento que les permita acceder de manera crítica y reflexiva a los significados que el medio les entrega.

6. Para concluir

Es la falta de conocimiento de su especialidad lo que hace a un docente enseñar el lenguaje escrito de manera parcelada, utilizando palabras que no construyen significado. Es muy difícil que un profesor que no conoce ni domina diferentes metodologías para el desarrollo de habilidades básicas para la lectoescritura pueda construir una acción didáctica dentro del aula, que potencie el desarrollo del lenguaje de sus alumnos en sus diferentes niveles, y que con eso les entregue herramientas para acceder al texto escrito. Mucho menos que reconozca que en esa práctica pone en juego el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas a los que tiene a cargo.

En el proceso de enseñar a leer y escribir, en muchas ocasiones los profesores centran su atención en el mecanismo de la unión de letras, pero no reflexionan sobre lo que implica llegar al significado del texto escrito. El contenido, en este caso, es la comprensión —y la producción de texto en el caso de la escritura—, por lo tanto, la cons-

trucción de conocimientos radica en las habilidades que se desarrollen en los niños y niñas para acceder a cualquier tipo de texto, pero si estas herramientas son precarias, precaria será la comprensión y la elaboración del texto, si el lenguaje escrito se entrega fragmentado se fragmenta, a su vez, su contenido.

Nos enfrentamos a una práctica escolar que, alejada de los objetivos que se pensaron para el aprendizaje, descompone los significados y con ello la lengua de los niños y niñas.

¿Cuál es la causa de este alejamiento del conocimiento disciplinar por parte de una cantidad importante de docentes? Podríamos señalar que por un lado está su formación inicial, la cual muchas veces es parcelada y desvinculada de la disciplina centrándose en las formas de actuar en el aula. Por otro lado, podríamos pensar que sus pocas posibilidades de capacitación no permiten mejores prácticas; o tal vez la respuesta está en la propia acción escolar rutinizada y sin posibilidades de reflexión y autocrítica, solo por intentar llegar a ciertas explicaciones.

Sin duda, el rol del docente frente a la construcción del conocimiento en sus alumnos es fundamental, pues tiene el poder de otorgar o restringir posibilidades efectivas de formación de mundo de aquellos niños y niñas que a diario son entregados por sus padres –, y por la sociedad toda– a largas jornadas escolares. Sabemos también que las herramientas que puedan entregar a los aprendices dependen de las herramientas propias y de sus capacidades metodológicas frente a la apropiación de la especialidad, y frente a la posibilidad de unificación de los conocimientos hoy parcelados por la escuela.

Es cierto que las entidades que tienen en sus manos la formación de los futuros profesores deben hacer una reflexión constante de cómo son los maestros que se están enviando al mundo escolar. Centrando la práctica en el fortalecimiento del trabajo en equipo y la comprensión del conocimiento como un todo unificado y construido dentro de un proceso de interacciones, y no como islas de contenidos. Por otro lado, es fundamental que en conjunto con el saber disciplinar se entregue a los jóvenes que se preparan para ser profesores herramientas metodológicas que permitan la integración de didácticas específicas, que no posicionen a ciertos conocimientos por encima de otros y sobre todo que democratizen la práctica de aula para la efectiva construcción del conocimiento reflexivo.

No se puede asegurar que un profesor formado en calidad frente a la interacción didáctica y con conocimientos pedagógicos y disciplinares pueda convertirse en mediador efectivo; nada asegura que un docente con acceso a capacitaciones mejore su práctica, sin embargo, es una garantía o una herramienta que permite la elección sobre el quehacer en el aula. Lo que es cierto, es que la labor docente con capacidades de reflexión sobre sí misma sin duda devela las dificultades de la práctica, las que una vez establecidas y evidenciadas tienden a superarse.

Si las metas conseguidas con las “Escuelas Críticas” se mantendrán en el tiempo, va a depender de cuán hondo haya calado el trabajo en los profesores y de la labor en los equipos de gestión y eso no podremos saberlo hasta que pase algo de tiempo. Si la labor docente dejó de ser rutinizada y permitió integrar la especialidad a la práctica didáctica de aula, podemos decir que en parte se consiguió y con algunos docentes más que con otros, pero las prácticas para enseñar a leer y escribir, efectivamente cambiaron; ciertamente los profesores reconocieron y validaron formas metodológicas que optaban por el acceso al texto por la vía directa y comprendieron que el lenguaje parcializado desestructura una herramienta social y de comunicación efectiva, y si esto hace que la forma de enseñar de los docentes dé un vuelco y se torne hacia la construcción del conocimiento con significado, entonces el trabajo sí tuvo éxito.

Es importante señalar que como institución también existió un aprendizaje, pues para iniciar el trabajo fue fundamental la recolección de información *in situ* respecto de las características de las prácticas de aula realizadas por los maestros, para de este modo identificar desde el mismo trabajo en aula las prácticas más adecuadas y aquellas que pudieran ser reformuladas o adaptadas para lograr aprendizajes más eficaces.

Evidenciar y hacer visibles aquellas prácticas eficaces, que pudieran constituir un punto de partida para mejorar tanto las prácticas docentes como el mejoramiento de los estudiantes, fue otra tarea, pues los profesores muchas veces no sólo tenían bajas expectativas frente a sus alumnos, sino, también, hacia ellos mismos.

Por último, el lograr sistematizar, en conjunto con los docentes, sus prácticas de aula, identificando claramente el objetivo de cada una, el sentido personal detrás de esa forma de trabajo específica, buscando las mejores formas de adaptarlas a las necesidades de cada curso, fue el aporte central en el trabajo realizado, el que además posicionó al profesor en otro ángulo de la didáctica, ahora el de aprendiz activo, característica que hace a un buen profesor.

Bibliografía

- Apple, M. y King, N.** (1998). “Economía política y control en la vida cotidiana escolar”. En *Currículum, racionalidad y conocimiento*. Monique Landesman (comp.), Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Candela, Antonia** (2001). “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En: Rockwell, Elsie (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Chevallard, Yves** (1991). “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Editorial Aique, Buenos Aires.
- Edwards, Verónica y otros** (1995). “El liceo por dentro”. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Ediciones MINEDUC-MECE, Santiago.
- García, J. Eduardo** (1998). “Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares”. Ediciones Diada, Sevilla.
- Mérega, Herminia** (1989). *Lecto-Escritura Inicial. Una entrevista a Ana María Kaufman*. Ediciones Santillana. Buenos Aires.
- Shulman, Lee S.** (2001). “Conocimiento y enseñanza”. *Estudios Públicos*, N° 83, Santiago.
- Vygotsky, Lev** (1995). “Pensamiento y Lenguaje”. Editorial La Pléyade, Buenos Aires.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 de octubre de 2006

FECHA DE ACEPTACIÓN: 13 de noviembre de 2006