



ACTIVIDAD EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

María Eugenia Dubois

Postgrado de Lectura y Escritura
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Venezuela

Se ha vuelto ya un lugar común, en medios especializados y no especializados, hablar sobre la necesidad de la formación y actualización del docente en el área de la lectura y la escritura.

El auge de los nuevos enfoques teóricos sobre estos procesos, y los resultados de la investigación en ese campo, han creado nuevas expectativas respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura y, por lo tanto, respecto a la formación del personal que ha de llevarla a cabo. Es nuestra intención, sin embargo, plantear el tema de la formación desde una perspectiva general, considerando en primer término la relación entre la actividad educativa y la formación del docente. Tomaremos en cuenta, asimismo, la actitud que se desea adopte el maestro frente a esa actividad y haremos hincapié en el aspecto propiamente **educativo** o **formativo** de la misma. Por último, comentaremos algunos puntos que pensamos son de interés, sobre la formación del docente en el área específica de la lectura y la escritura.

Nuestra concepción de la actividad educativa se inscribe dentro del nuevo paradigma científico, según el cual la realidad fundamental del universo es la integración y la interconexión. La visión del mundo como una totalidad, en la que el conjunto determina el comportamiento de las partes, implica también una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de éste con el ambiente que lo rodea. La vida, en general, no puede ser entendida sino a través de la existencia de una red infinita de relaciones recíprocas con el entorno.

De ahí que, en un todo de acuerdo con Louise Rosenblatt (1988) consideremos la actividad educativa, dentro del sistema de educación formal, como aquella en la cual alumnos y maestros están en continua transacción, no sólo unos con otros, sino también con todos los elementos ambientales, culturales e institucionales propios de la situación escolar. El concepto de transacción hace referencia a un tipo de relación en la cual “cada elemento o parte es visto como los aspectos o fases de una situación total” (Rosenblatt, 1985), y en la que se da, por lo tanto, un condicionamiento recíproco entre las partes. El aprendizaje del alumno, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico a aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, la afectividad en las relaciones, son todos elementos condicionantes de la actividad educativa y al mismo tiempo condicionados por ella.

La actividad educativa es, por otro lado, una actividad social y su razón de ser es la de formar a niños y jóvenes en el saber científico, humanístico, estético, moral, a fin de que el desarrollo de todas sus capacidades en esos campos les permita participar plenamente en la vida de su sociedad.

En la actividad educativa, por lo tanto, existe la intención de parte del docente, de que el alumno se apropie de determinados contenidos culturales establecidos por el sistema escolar, pero también la de guiarlo en el desarrollo de todo su potencial cognoscitivo, afectivo, ético, estético... Sin embargo, esa intención no basta por sí misma para que la actividad educativa logre su propósito. Es preciso que la tarea orientadora del maestro encuentre eco en la **sensibilidad** del alumno para aprender y para avanzar en su desarrollo. Frank Smith (1981) habla de **sensibilidad** para referirse a la ausencia de expectativas respecto a que el aprendizaje **podría no tener lugar** y señala que se nace con ella. Aprender es algo que el niño da por sentado; hablar,

caminar, conocer el mundo de personas y objetos que lo rodean son aprendizajes naturales para él, y aunque demanden esfuerzo no cesará en su empeño, seguro de dominarlos. Entre las necesidades más profundas del ser humano parece estar la de querer seguir, avanzar, desarrollarse. Como dice Abraham Maslow, “si se fuerza al niño a permanecer en el nivel más elemental, se cansa e impacienta con aquello mismo que antes le producía placer. Sólo en el caso de que el siguiente estadio le proporcione frustración, fracaso, desaprobación o ridículo, se inmovilizará o volverá atrás” (Maslow, 1985).

Así entendida la actividad educativa no puede descansar ni en el alumno ni en el maestro, sino en la relación entre ambos. Educador y educando son parte del proceso global de la transacción y, por lo tanto, ambos determinan su desarrollo y son a la vez determinados por él.

La actividad del alumno en el proceso educativo no es independiente de la actividad del maestro. El alumno construye su aprendizaje, pero esa construcción se realiza de cierta manera dependiendo del ambiente que el maestro sepa crear y, por sobre todas las cosas, de la respuesta que tenga ante las necesidades e intereses del niño.

Algunos autores (Wood, Bruner y Ross, 1976) hablan de **andamiaje** para referirse a la manera en que el maestro colabora en el proceso de construcción del niño. Al igual que los andamios son provisionales y adoptan diferentes formas para ayudar a construir una obra, así también las intervenciones del maestro pueden estructurarse de distinto

modo, según lo requiera el proceso que el niño está llevando a cabo, y cesar en el momento oportuno. A su vez, las reacciones del alumno indican al maestro cuándo su apoyo debe ser transformado, o cuándo debe retirarse para dejar al niño en libertad de consolidar y profundizar lo que ha adquirido.

Es así como, a través de la transacción entre alumnos y maestros, se va construyendo y desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario señalar que el estilo de esa transacción y las acciones que de ella se generen, estarán marcadas, en gran medida, por la postura o actitud que adopte el maestro en relación con el niño.

Para referirnos a esa actitud tomaremos en préstamo el término **eferente**, aunque en un sentido algo distinto al que utiliza Louise Rosenblatt (1982) para definir una de las posturas asumidas por el lector en el proceso de lectura. Hablaremos así de una actitud **eferente**, considerando el término en su significado literal “**llevar del centro a la periferia**”, y de su contraria, una actitud **aferente**, en el sentido de “**llevar de la periferia al centro**”. La actitud eferente del maestro toma en cuenta y aprecia el mundo que el niño lleva en su interior, su experiencia, su carga afectiva, sus capacidades, y opera con lo que ya existe para desarrollarlo y llevarlo a la luz. La actitud **aferente**, por el contrario, ignora lo que el niño lleva consigo, lo que ha logrado hasta el momento en el ambiente en que le ha tocado vivir, y opera desde el exterior para llenar supuestos vacíos.

Dicho de otra manera, cuando el docente adopta una actitud **eferente** respecto a la actividad educati-



va, todas sus acciones se realizan a partir del alumno como centro, tomando en cuenta lo que el niño es como ser total, respetando su aprendizaje y cooperando para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades: intelectuales, espirituales, éticas, estéticas.

Cuando la actitud del maestro es **aferente** sus acciones se dirigen en sentido opuesto, van hacia el niño pero no parten de él, de su centro; se imponen desde el exterior sin considerar la totalidad del ser del alumno, lo que éste lleva consigo ni la forma en que construye su aprendizaje.

Estas actitudes pueden ser o no conscientes, y es posible que no se den en forma totalmente pura, exclusiva, pero es importante saber en cuál de ellas queremos que se fundamente la actividad educativa cuando pensamos en la formación del docente. Sin duda, es la actitud **eferente**, de las dos, la que con mayor probabilidad ha de dar por resultado una actividad de verdad **educativa**, es

decir, formadora del niño como ser total e individual. La preocupación del sistema educacional, en general, por el conocimiento y la enseñanza, le ha hecho olvidar que la tarea fundamental de la escuela, y por consiguiente del maestro, es la de educar, lo cual trasciende los límites de la enseñanza. No es lo mismo enseñar el conocimiento científico que educar en el conocimiento; no es lo mismo enseñar la técnica de un arte que educar en el arte; no es lo mismo enseñar a leer y a escribir que educar en la lectura y la escritura.

‘Enseñar a leer y a escribir es para muchos, en el mejor de los casos, guiar al niño en el conocimiento, interpretación y producción de símbolos escritos. Educar en la lectura y la escritura es crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y las vea florecer; es guiar al alumno por el camino del saber y de la fantasía, de la ciencia y la aventura, del descubrimiento y la magia.’

Enseñar un conocimiento es tarea relativamente fácil para quien lo domine, pero educar en el conocimiento es sólo tarea de los grandes maestros, de los grandes formadores, capaces de despertar la sed de conocer y de orientar al alumno en la búsqueda de los medios que le darán acceso al conocimiento.

¿Cómo hacer entonces para que la formación del docente responda a las exigencias de una actividad realmente **educativa**? La pregunta no es sencilla y no estamos seguros de responderla, pero comencemos por señalar qué se entiende por formación.

Para Gilles Ferry (1991), la “formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o

perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender...”. Nosotros agregaríamos de apreciar, de valorar. Desde este punto de vista, la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, que es el cometido actual de la formación, implica también el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades.

La formación del docente, además, es la de alguien que tendrá a su vez la tarea de formar a otros, y en este caso el **ser** del docente como persona es tan fundamental como su **saber** como profesional. (Esta es una convicción que nos ha llevado a referimos a esas dos facetas en otras oportunidades. Dubois, 1990a, 1990b). Considerar una formación en ambos aspectos es lo que puede asegurar, con mayor probabilidad, que la actitud del maestro sea del tipo deseado y se dirija, por lo tanto, a lograr el desarrollo de una actividad verdaderamente educativa. En otras palabras, la formación del docente debe contemplar, por un lado, su desarrollo científico y profesional —la formación en el **saber** y en cómo aplicarlo— y por otro, su desarrollo como persona —la formación en el **ser**—.

Formar o educar al docente en el **saber** significa orientarlo en la construcción del conocimiento que él necesita para desempeñar con excelencia su labor, p.e., el conocimiento que lo lleve a comprender cómo es el niño, cómo piensa, cómo siente, cómo aprende; el que le permita ayudar al alumno a entender su entorno físico, histórico, social; el que lo conduzca a orientarlo en el desarrollo de todas sus capacidades; el conocimiento que le permita a

él, como profesional, tomar decisiones respecto a cómo enseñar lo que quiere enseñar.

Formar al docente en el **ser** quiere decir guiarlo en el descubrimiento de sus potencialidades como persona creativa, como observador, como ser reflexivo y crítico capaz de valorar y decidir, como hábil usuario del lenguaje oral y escrito, como persona dotada de sensibilidad ante la naturaleza y el arte, como orientador de un grupo social organizado sobre la base de valores éticos.

Lamentablemente, la manera en que se lleva a cabo la formación científica y profesional en universidades e institutos no propicia la creación de un ambiente en el que esas potencialidades puedan alcanzar su desarrollo. En esos centros todo el énfasis está en la enseñanza, mejor dicho en la transmisión del conocimiento, antes que en la formación.

Los cambios en los planes de estudio se traducen, generalmente, sólo en el cambio o aumento de materias. A las ya tradicionales se agregan nuevas disciplinas: psicolingüística, sociolingüística, sociopedagogía, informática, como si la suma de conocimientos diera lugar, automáticamente, a una mejor docencia. En virtud además de una mal entendida libertad de cátedra, las materias se convierten en compartimientos estancos, siendo difícil para el estudiante llegar a comprender los vínculos existentes entre ellas. En opinión de Karl Popper (Sorman, 1992), “la universidad ha fragmentado, tontamente, el conocimiento en disciplinas especializadas; cada una de ellas, sin necesidad, queda encerrada en su ritual y su vo-

cabulario” Y él aboga por un rechazo a la fragmentación del conocimiento y por una afirmación del pensamiento global. Por otro lado, los cursos universitarios siguen, con pocas excepciones, desarrollándose de la misma manera, con un profesor transmitiendo el conocimiento a un grupo de alumnos que lo almacenan y memorizan. El aprendizaje en la universidad es muchas veces repetitivo y carente de significación para los estudiantes. Estos no suelen encontrar en nuestras escuelas e institutos de educación el espacio necesario para la exploración, el descubrimiento, la reflexión, la invención. Tampoco para manifestar sus inquietudes, sus intereses, sus dudas y para sentirse escuchados, comprendidos y aceptados.

Cuando se trata de educar al escolar esperamos que el docente respete la construcción del conocimiento del niño, atienda a sus intereses, la rodee de una atmósfera en la que se sienta partícipe de las decisiones, que asuma, en fin, la actitud **eferente** que hemos descrito respecto a la actividad educativa, pero nuestra propia actitud es precisamente la opuesta cuando se trata de educar al maestro.

¿Qué oportunidades tiene el futuro docente de comprobar, en su experiencia como estudiante, la importancia del diálogo abierto con sus profesores, de la libertad y disciplina en el estudio, de la aceptación y debate de nuevas ideas, de la reflexión sobre la relación entre práctica y teoría, de la búsqueda conjunta de soluciones? Más importante aún, ¿alguna vez, durante su carrera, ha sido alentado a conocerse a sí mismo, a descubrir cuáles son sus potencialidades, a tener confianza en sus impulsos hacia la propia realización como ser humano total y único? Si ha experimentado todo esto como estudiante es más probable que trate de aplicarlo cuando le llegue el momento de trabajar con un grupo de alumnos. De lo contrario, tenderá a repetir el mismo modelo de docencia en que él fue educado. Si somos tradicionalistas respecto a su formación no podemos pretender que él sea constructivista a la hora de educar.

Lo mismo sucede respecto a la formación específica del maestro en el área de la lectura y la escritura. Si el docente ha de hacer algo más que enseñar, si ha de **educar** en la lectura y la escritura, él mismo debe haber sido educado en tal sentido, en los dos aspectos ya considerados, en el **saber** científico y profesional y en el **ser** como persona, que en este caso traduciríamos en el **ser** como lector y como usuario habitual de la escritura.

Educar al futuro docente en el **saber** en lo que a esa área se refiere, significa guiarlo en el conocimiento, estudio y reflexión de dos procesos fundamentales: el que tiene que ver con el lenguaje, en todas sus manifestaciones, y el que tiene que ver con el aprendizaje.

Los procesos de lectura y de escritura son procesos de lenguaje: para entenderlos es menester comprender la forma en que éste se desarrolla. El niño está inmerso desde que nace en un proceso de comunicación a través del lenguaje, al principio escuchando lo que se habla a su alrededor, muy poco después tratando de generar lenguaje. Nadie le enseña a escuchar ni a hablar, pero en la integración con los “otros significativos” que lo rodean él es capaz de construir su lenguaje.

Cuando el docente sabe con absoluta claridad cómo el niño realiza esa construcción, en situaciones plenas de significado, cuando entiende que el lenguaje es eminentemente social y funcional, puede entonces comprender que los otros dos procesos, el de leer y el de escribir son tan activos y constructivos como el hablar y el escuchar.

El maestro debe formarse en el conocimiento de los procesos de lectura y de escritura, así como de las diversas concepciones teóricas que intentan explicarlos, pero tomando siempre en cuenta que son sólo dos manifestaciones del proceso total de lenguaje, y tan importantes como las otras dos, la escucha y el habla.

El papel que cumple la lengua oral en el aprendizaje es destacado por Halliday (1990) en una de sus obras. Comienza por decir que la mayor par-

te de las cosas que aprendemos, las aprendemos a través del lenguaje, a veces del lenguaje oral, otras del escrito. Sin embargo, aunque el lenguaje desempeña un papel central en el sistema educacional, tradicionalmente sólo se le ha dado crédito a la lectura y la escritura como medios de aprendizaje. El lenguaje oral, en cambio, “ha merecido poco o ningún reconocimiento en el pensamiento educacional y nunca se lo ha considerado como un vehículo para aprender”. Según Halliday, los puntos de vista sobre el mundo implicados en el habla y la escritura son distintos, y ubicándose en la perspectiva del alumno, sostiene (y ésta es la idea que nos parece más interesante) que “leer/escribir y escuchar/hablar son diferentes formas de aprender **porque son diferentes formas de conocer**. El lenguaje escrito presenta un punto de vista sinóptico, define su universo como producto más bien que como proceso”, “como un algo que existe”. El lenguaje oral, en cambio, “presenta un punto de vista dinámico, define su universo principalmente como proceso”. “En el lenguaje hablado los fenómenos no existen, **sucedan**”.

El enfoque de Halliday plantea, sin duda, un nuevo problema sobre el cual reflexionar y abre nuevas perspectivas a la investigación que podrían ser consideradas en la formación de los futuros docentes.

Un conocimiento cabal sobre el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones, es el que ha de llevar al maestro a comprender la necesidad de que el hablar y el escuchar tengan en el salón de clase igual espacio que el leer y el escribir.

El otro proceso en cuyo conocimiento es preciso que el maestro se forme es el del aprendizaje en general, y en particular el de la lectura y la escritura.

No parece haber dudas, en el estado actual del conocimiento, respecto a que el aprendizaje es un proceso de construcción en el que el niño juega un papel eminentemente activo. La comprensión profunda de ese proceso tiene que llevar al docente, necesariamente, a la adopción de nuevas estrategias para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es él mismo quien debe construirlas y probarlas en la práctica.

La formación en la teoría es la que da al maestro la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención pedagógica. Cuando el docente conoce cómo aprende el alumno, cuando sabe cuáles son las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca, entonces sabe también cómo actuar para que su intervención sea propicia al proceso de construcción y elaboración llevado a cabo por el niño.

El papel del maestro como mediador entre el objeto de conocimiento y el alumno es fundamental en el aprendizaje escolar. El docente guía y orienta la actividad del niño, de manera que la construcción que éste realiza se acerque, cada vez más, al conocimiento aceptado y compartido por el grupo social. Sucede en la lectura cuando el maestro guía al lector a través de las sucesivas confrontaciones con el texto y con interpretaciones diferentes a la suya, a construir un significado que se aproxime al intentado por el autor; ocurre también en la escritura cuando el docente coopera con el niño en el descubrimiento y utilización de las convenciones.

Insistimos, una sólida formación en el conocimiento de los enfoques teóricos sobre el proceso de aprendizaje dará al futuro docente la seguridad y libertad necesarias para decidir sobre su actuación pedagógica, de manera muy especial en lo que se refiere a la lectura y la escritura.

Resta por comentar un último punto referido a la formación del maestro como lector y escritor. Dado que este tema ya ha sido expuesto en otro trabajo (Dubois, 1990a) nos vamos a limitar a unas pocas reflexiones.



Tenemos la firme creencia de que éste es uno de los elementos clave en la educación del docente. No basta **conocer** en qué consisten los procesos de lectura y escritura; es necesario **experimentarlos, vivirlos** para descubrir sus secretos y poder así ayudar a que otros los descubran. Se puede conocer mucho sobre esos procesos y, sin embargo, no saber lo suficiente sobre aquello que hace a la verdadera lectura y a la verdadera escritura, y que va más allá de la teoría: la vivencia, la creación, el sentimiento. Únicamente quien se interna en el camino puede servir a otros de guía.

La posibilidad de alcanzar un alto grado de excelencia como usuario de la lengua escrita, no sólo es importante para el docente desde el punto de vista profesional, es también la vía para el enriquecimiento intelectual y espiritual del maestro como persona.

El disfrute que proporciona la lectura y, aunque quizás en menor medida, también la escritura, es algo que no se puede enseñar. Sin embargo, el maestro que de verdad lo siente lo va a comunicar a sus alumnos aun sin proponérselo, con una palabra, con un gesto, con un silencio. Por eso, el desarrollo del potencial del docente en el ámbito de la lectura y la escritura es un hecho crucial para la actividad educativa que no puede seguir siendo ignorado en los planes de formación.

Es necesario, por lo tanto, crear las condiciones para que el docente logre la formación a la que es merecedor, en lo profesional y en lo personal.

Sea el compromiso de todas las instituciones que participamos en la educación hacer de esa formación una realidad.

Referencias bibliográficas

Dubois, M. E. (1990a). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y Vida*, Año 11, N° 4.

Dubois, M. E. (1990b). *La actualización profesional del maestro y la alfabetización escolar*. Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Postgrado en Lectura, Centro de Documentación.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, p. 52.

Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press. pp. 96-97.

Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, p. 93.



Rosenblatt, L. (1982). What facts does this poem teach you?, *Language Arts*, 386-394.

Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction. A terminological Rescue Operation. *Research In the teaching of English*, 19 (1), February 1985, 98.

Rosenblatt, L. (1988). Writing and Reading: The transactional theory. *Technical Report n° 416*. Illinois University, Urbana. Center for the Study of Reading.

Smith, F. (1981). Demonstrations, engagement and sensitivity: A revised approach to language learning. *Language Arts*, 58 (1), 103-112.

Sorman, G. (1992). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Seix Barral, pp. 254-255.

Wood, D. J., J. S. Bruner y G. Ross (1976). The rol of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.