



LA LECTURA EN LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL DOCENTE*

COMENTARIO SOBRE DOS EXPERIENCIAS

María Eugenia Dubois

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

Hace casi 10 años, en 1989, me referí a la necesidad de formar al docente en su ser como lector, como condición esencial de su hacer pedagógico en el área de la lectura y la escritura. Desde entonces, he insistido muchas veces en la importancia de una formación y actualización de los maestros y profesores dirigida a desarrollar los tres aspectos fundamentales del **ser**, el **saber** y el **hacer**, y no solamente con relación a un área específica, sino a la actividad educativa como un todo.

* Este artículo fue presentado como conferencia en el Congreso “Debates actuales sobre la lectura y la escritura”, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, el 6 y 7 de agosto de 1998.

En esta charla me voy a tomar la libertad de insistir una vez más en el tema, con la doble intención de precisar algunas cuestiones inherentes a los procesos de formación y actualización y al significado que tienen en ellos la lectura y la escritura; y de ofrecer dos ejemplos, uno de formación y otro de actualización, para ilustrar la forma en que dos instituciones llevan a cabo esos procesos tomando en cuenta los tres aspectos mencionados.

No es una novedad afirmar que el elemento clave en el proceso educativo es la actuación del docente. De nada sirven las mejores reformas del sistema, los mejores diseños curriculares, los más excelentes programas, si quienes han de ponerlos en práctica carecen de las condiciones profesionales y humanas necesarias para hacer de él, o de ella, un verdadero educador. Sin embargo, quienes tienen la responsabilidad de la formación docente, universidades e institutos de educación superior, no han logrado todavía encarar ese proceso de manera de asegurar el éxito del mismo.

La mayor parte de nuestras universidades e institutos siguen aferrados a viejos modelos de enseñanza en los que la disertación ocupa el lugar del diálogo, la transmisión de información el de la construcción de conocimiento, la separación de asignaturas, el de la interdisciplinariedad, la aceptación y repetición del saber, el del cuestionamiento y reflexión sobre el saber. La formación dentro de un modelo con estas características no puede dar por resultado un docente crítico, reflexivo, creativo, dispuesto a tomar en cuenta las experiencias previas de sus alumnos para, a partir de ahí, colaborar con ellos en la construcción de nuevos conocimientos; condiciones todas que luego el mismo sistema educativo se encarga de exigirle al maestro o profesor.

Por otro lado, la formación se realiza, en general, “para” una profesión, cualquiera que ella sea, docencia, ingeniería, medicina, pero no se realiza “en” la profesión. Lo primero tiene un sentido de finalidad o utilidad, ése es el significado de “para”; lo más importante es lo que el alumno tiene que **saber** y **hacer** para desempeñarse como profesional. Si tomamos, en cambio, el significado de “en” como “lugar dentro del cual ocurre la cosa de que se trata”, formar “en” una profesión, en nuestro caso la docencia, quiere decir ofrecerle al alumno algo más que los conocimientos y la puesta en práctica de éstos, quiere decir darle la

oportunidad de “vivir” la profesión, de pensar en ella, de reflexionar sobre ella, de sentir su responsabilidad hacia ella, de **ser** él mismo dentro de ella.

En la formación, además, la lectura y la escritura son en general utilizadas tan sólo como medios de aprendizaje del contenido de las asignaturas y de comprobación de ese aprendizaje a través de los exámenes, pero difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas. Sin embargo, la formación en este sentido debería ser requisito indispensable para cualquier profesional. El ejercicio consciente de cualquier profesión exige la actualización permanente, el estudio constante a través de una práctica de lectura profunda y crítica; práctica que debería ser aprendida en nuestras aulas universitarias, pero a la que, por lo general, se sacrifica en aras de una lectura más extensiva y superficial.

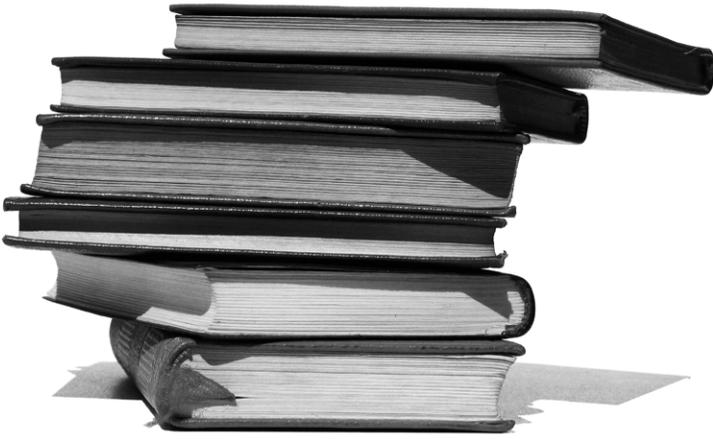
Si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes, o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abarcar, necesariamente, el **saber**, el **hacer** y el **ser**.

Con respecto al **saber** necesitamos conocer y reflexionar sobre la teoría y los resultados de la investigación en el área, sobre la forma en que se aprenden y desarrollan esos procesos, así como también sobre los resultados de las investigaciones didácticas generadas en ese campo.

Nuestra formación en la teoría es la que nos da la comprensión necesaria para poder reconocer y cuestionar nuestras concepciones previas, para saber la forma que debe adoptar nuestra intervención pedagógica con diferentes grupos y en distintos contextos, y es también la que nos da las bases para analizar y reflexionar sobre la adecuación de nuestras intervenciones... Saber, además, cuáles son las condiciones necesarias o más favorables para el aprendizaje de la lectura y la escritura, permite regular nuestras actuaciones de manera que sean las más propicias al desarrollo de esos procesos.

También necesitamos saber **hacer** nuestra práctica pedagógica apelando a todos los recursos que puedan despertar y mantener el interés de los alumnos. Nuestro **hacer** tiene que dirigirse, en especial, a brindar espacios para la realización de actos de lectura y de escritura que tengan sentido para los niños o los jóvenes, que les permitan experimentar con alegría lo que leen y lo que escriben, que los induzcan a tomar conciencia de su papel como lectores y escritores, pero que se abran, además, para dar cabida en las aulas al mundo de la literatura.

En otra oportunidad (1997), he señalado, siguiendo a Louise Rosenblatt, la profunda influencia que puede ejercer la lectura de obras literarias en el desarrollo personal, social, intelectual del estudiante. La literatura lo puede conducir a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. La discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por



medio de la literatura, puede contribuir además a desarrollar la capacidad de pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida, capacidad que parecería haberse perdido en el mundo de hoy.

Necesitamos, igualmente, recordar en nuestro hacer pedagógico la importancia de propiciar el desarrollo de los otros dos aspectos del lenguaje: hablar y escuchar. Los docentes nos hemos acostumbrado a monologar en el aula sin pensar que la conversación se encuentra en la base de nuestra convivencia como seres humanos. Es a través de las conversaciones con los alumnos y entre los alumnos como se van tejiendo las relaciones de los miembros del grupo. De acuerdo con la forma de nuestras conversaciones, de nuestro hablar y escuchar, mostramos nuestra aceptación o rechazo de los otros. Por lo tanto, si queremos fomentar la cooperación, la aceptación de la diversidad, el respeto por uno mismo y por el otro, es de importancia capital dar cabida en nuestra práctica pedagógica al desarrollo de esos dos aspectos del lenguaje.

En cuanto al **ser**, nuestra condición como lectores y escritores es fundamental para impulsar el desarrollo de esos procesos en nuestros alumnos. Podemos enseñar a leer y a escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido. El gusto por la lectura no es materia de enseñanza, sólo podemos demostrarlo y eventualmente “contagiarlo” a nuestros estudiantes cuando de verdad lo experimentamos.

De todas maneras, es oportuno recordar que el **ser**, el **saber** y el **hacer** no son independientes unos de otros. La búsqueda del saber no es ajena a lo que somos, a nuestros valores, nuestras creencias, nuestras emociones, a nuestra manera de ver la vida y nuestra profesión dentro de ella. Buscamos saber lo que creemos nos ha de enriquecer humana y profesionalmente, pero esa búsqueda no es neutral, en ella se reflejan nuestras ideas y nuestros prejuicios. Somos selectivos respecto a nuestro saber en la misma forma que somos selectivos respecto a nuestras lecturas. El **hacer**, a su vez, encuentra su apoyo en nuestro **saber**, en nuestras concepciones acerca del ser humano y del aprendizaje, tanto como en nuestro conocimiento y perspectiva de la disciplina a enseñar. Y ambos, el saber y el hacer, están enraizados y se expresan a través de nuestro **ser** como personas.

El gusto por enseñar y aprender, la humildad frente al conocimiento, el amor y la confianza hacia nuestros alumnos, la preocupación por hacer de la actividad pedagógica una experiencia interesante y amena, en la que los estudiantes

puedan aprender, a la vez que disfrutar, dependen de lo que somos como personas, de las emociones que ponemos en juego en nuestro diario vivir con los alumnos. Las emociones marcan el tono de la convivencia en el aula de clase y por lo tanto marcan el tono del aprendizaje. Éste se lleva a cabo en el amor, la alegría, el enojo, el fastidio, la confianza, la ternura, el temor o la agresión según qué emociones predominen en nuestro accionar.

No hay ninguna acción humana que no se fundamente en una emoción. No somos seres racionales sino emocionales. ...al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (Maturana, 1997).

Estas afirmaciones no provienen de la psicología, como podría esperarse, sino de la biología. Las teorías recientes dentro de ese campo van más lejos todavía al sostener que “la emoción que funda lo social, que hace posible la convivencia, es el amor”, que “la educación se da en la convivencia social” y que por lo tanto, “la educación responsable requiere reconocer que el amor es su fundamento” (Maturana, 1997).

Esto no es nada nuevo para los educadores. Desde diferentes disciplinas: pedagogía, sociología, filosofía, psicología, se ha insistido siempre en la importancia del afecto en la relación alumno-maestro. Lo nuevo es que eso venga ahora a ser confirmado desde un campo científico como la biología, ocupado en estos momentos en revolucionar nuestra concepción de la vida de la misma manera que la física revolucionó, hace relativamente poco tiempo, nuestra concepción del universo. Es curioso, además, que le corresponda a la biología recordarnos algo muchas veces olvidado: la influencia decisiva que las relaciones humanas tienen en el proceso de aprendizaje.

Sobre este tema, precisamente, hablaba hace poco en Mérida: en una reunión con un grupo de maestros, y les comentaba algunas de las afirmaciones que hace Michael Csikszentmihalyi (1997) en su libro sobre creatividad.



En esa obra, basada en las historias personales de científicos, artistas, escritores y mucha otra gente creativa, todos contemporáneos, el autor cita como una extrañeza el escaso efecto que parece haber tenido la escuela, tanto la primaria como la secundaria, en las vidas de esas personas. Y además de extraño lo considera poco alentador al reparar en “cuánto esfuerzo, cuántos recursos y cuántas esperanzas se depositan en los sistemas de educación formal”. Pero si bien los entrevistados mencionan rara vez la escuela como fuente de inspiración, mencionan a menudo a determinados maestros que les despertaron, mantuvieron o dirigieron su interés cuando niños o jóvenes. Y en todos los casos esos maestros parecían compartir las mismas características: mostrar preocupación por el estudiante, creer o tener confianza en sus habilidades y capacidades, brindarle atención y cuidado y proporcionarle mayores desafíos que al resto de la clase.

Jerome Bruner, por ejemplo, en su obra “**Realidad mental y mundos posibles**” dice que recuerda a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: “Resulta muy curioso no que el agua se congele a 32° Fahrenheit, sino que pase de un estado líquido a uno sólido”. Las explicaciones intuitivas de esa profesora –dice Bruner (1994)– expresaban

...un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad (alrededor de 10 años) por todas las cosas a las que dirigía mi atención, incluso asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que siguen viajando hacia nosotros aunque su fuente ya se haya apagado (1994, p. 131).

Esa maestra, según Bruner, no le daba tan sólo información, sino que “negociaba con él el mundo de la maravilla y la posibilidad”. Los hechos presentados por ella no eran simplemente hechos, sino que “habían de usarse para reflexionar e imaginar”, y concluye afirmando que la señorita Orcutt no era “un mecanismo de información” sino “un acontecimiento humano” (1994, pp. 131-132).

Sin duda lo que **sabemos** y **hacemos** los docentes en nuestra práctica educativa es de importancia fundamental, pero creo que tanto o más importante es lo que **somos** “para” nuestros alumnos y lo que **somos** “con” nuestros

alumnos. Lo que somos “para” ellos constituye siempre, querámoslo o no, un modelo de conductas, de actitudes, pensamientos, valores, lo cual nos obliga a mantener una constante reflexión sobre nosotros mismos y sobre la coherencia de nuestra actuación. Y es quizá más crucial todavía lo que somos “con” nuestros alumnos, la forma en que convivimos con ellos, porque en el convivir se da el proceso de aprender y en el aprender nos transformamos ellos y nosotros.

Hasta aquí he hablado sobre lo que como maestros o profesores necesitamos **saber** y **hacer**, además de **ser**. Resta decir qué hacemos los docentes, que tenemos la responsabilidad de formar a otros docentes, para contribuir al desarrollo de esos tres aspectos, cómo encaramos nuestra enseñanza para lograr esa meta, especialmente en el área de la lectura y la escritura.

Los dos ejemplos que voy a dar, en líneas muy generales, el de formación y el de actualización, están basados en la misma concepción teórica y comparten el mismo propósito: formar docentes autónomos, reflexivos y críticos, capaces de realizar una práctica creativa y flexible, ajustada a las características de sus alumnos y de los contextos sociales en los cuales se desenvuelven. El ejemplo de formación corresponde a nuestro Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, de Mérida, Venezuela, particularmente al programa de Especialización en Lectura y Escritura, y el de actualización a la Red Latinoamericana de Alfabetización, Capítulo Uruguay.

Ante todo debo señalar que en el Postgrado entendemos el proceso educativo de la formación como un proceso social basado, en cuanto tal, en la interacción, cooperación, respeto y solidaridad entre los miembros que componen el grupo. Las personas que integramos el equipo del Postgrado compartimos además una serie de principios que son los que guían nuestras acciones pedagógicas, como por ejemplo, considerar el desarrollo del lenguaje en sus cuatro manifestaciones: leer, escribir, hablar y escuchar, como el eje central del proceso de formación; respetar las individualidades de los participantes del grupo y su proceso de construcción del conocimiento; prestar la debida atención a sus experiencias y saberes previamente construidos; tener confianza en sus potencialidades de desarrollo; hacer del diálogo y la reflexión una constante de las sesiones de trabajo; relacionar en todo momento la teoría de los procesos de lectura y escritura con la práctica de aula en los distintos niveles del sistema educativo.

De acuerdo con estos principios nuestra enseñanza se propone abarcar tres dimensiones: una dimensión teórica, **el saber**, una dimensión práctica, **el hacer**, y una dimensión humana, **el ser**.

Respecto a la dimensión teórica, le otorgamos enorme importancia a la adquisición, por parte del docente, del conocimiento acerca de las teorías e investigaciones que iluminan distintos aspectos de los procesos de lectura y escritura y del aprendizaje y enseñanza de esos procesos. Pero consideramos aún más importante la discusión y reflexión sobre ese conocimiento. Por esa razón dedicamos mucho tiempo y mucho espacio al análisis y discusión en el grupo de la bibliografía

correspondiente a cada tema, dando lugar a que cada integrante confronte su interpretación con la de sus compañeros y profesores tanto con el texto mismo. La discusión tiene, además, otros propósitos: establecer relaciones entre la teoría y la práctica y descubrir las incongruencias que pueden existir entre lo que se piensa y lo que se hace. Esto lleva, por lo general, a los docentes en ejercicio, que son la gran mayoría de los que cursan el Programa de Especialización, a evaluar y cuestionar su quehacer educativo y, en muchos casos, a iniciar la búsqueda de alternativas para el mismo.

Ponemos también mucho énfasis en el análisis y reflexión de la actividad constructiva que requiere el desarrollo del lenguaje en todas sus formas. Tratamos de que los participantes no sólo comprendan ese hecho intelectualmente, sino que lo experimenten, que tomen conciencia de lo que pasa en ellos mismos cuando adoptan los diferentes papeles de lector, escritor, hablante u oyente. El procurar que los docentes vivan esos procesos, que los contemplen desde adentro, permite, como ninguna otra cosa, que comprendan cómo los viven sus alumnos y qué problemas enfrentan en ellos.

El análisis del proceso de aprendizaje en general y el de la lectura y la escritura en particular, a partir de las teorías y las investigaciones consideradas más promisorias, es otro aspecto fundamental de la dimensión teórica. Estimulamos a los participantes del curso a contrastar la teoría con la investigación y con sus observaciones y reflexiones sobre el aprendizaje de niños, jóvenes o adultos, así como también sobre su propio aprendizaje. Esto obedece a nuestra convicción de que la labor del

docente debe fundamentarse en un conocimiento profundo de la naturaleza del aprendizaje como forma de resolver muchos de los problemas que en éste se presentan y como forma también de proceder con absoluta autonomía en la toma de decisiones respecto a su enseñanza.

Con referencia a la dimensión práctica, hacemos de la relación teoría y práctica pedagógica y de la reflexión sobre ella, una constante en todos nuestros cursos. Así como al discutir el material teórico se destaca su relación con la práctica, así también se analizan situaciones y problemas suscitados a diario en el aula, que los mismos docentes plantean, y se interpretan y buscan soluciones a la luz de la teoría. Consideramos fundamental el hecho de que las decisiones pedagógicas del docente sean tomadas en su momento con plena conciencia del “cómo” y el “porqué” y esa conciencia depende de una formación en la que teoría y práctica no permanezcan como dos campos separados, sino como dos aspectos indisolublemente unidos de una misma realidad: la realidad educativa.

Dentro de esta dimensión del **hacer** adquiere gran relevancia el *diario de práctica* que deben llevar los participantes del curso, el cual les ayuda a tomar conciencia de sus estrategias de enseñanza y de su actuación general en el aula. En él se les recomienda anotar no sólo las actividades llevadas a cabo, las intervenciones de los niños, los recursos utilizados, sino también, y de manera especial, su reacción ante su práctica, sus sentimientos, ideas, propósitos, dudas, es decir, todo aquello que pueda conducirlos a reflexionar y revalorizar su papel docente y, en la misma medida, a elevar su nivel

de autoexigencia. Esos diarios son analizados con el profesor y, en forma voluntaria, con el grupo de compañeros, impulsando, a través de su discusión, las relaciones de cooperación y de respeto entre todos los integrantes del grupo, pero impulsando a la vez la autocritica y la crítica de los demás como medios invaluable para el crecimiento profesional y personal.

Los casos individuales, las situaciones especiales por las que atraviesan algunos niños o jóvenes en su escolaridad, el problema de la evaluación, las relaciones humanas dentro de la institución y con la comunidad, preocupaciones estas constantes en la vida de los docentes, especialmente de primaria, son analizados y discutidos en el grupo, y en este caso el intercambio de opiniones y experiencias entre los propios docentes resulta de un valor inestimable para la búsqueda de soluciones.

En cuanto a la dimensión humana, sin duda el aspecto más complejo y difícil de la formación, tratamos, ante todo, de crear en las clases y reuniones un clima propicio al trabajo cooperativo, en el que todos los participantes se sientan igualmente respetados y apreciados y en el que la capacidad de expresión y de reflexión pueda desenvolverse con libertad.

El desarrollo del **ser** del docente como lector y escritor, es, para nosotros, la meta prioritaria de su proceso de formación, de ahí que las actividades de lectura y de escritura ocupen un lugar de privilegio en todas las clases. Aparte de la lectura del material especializado, sobre el que se discute y reflexiona en clase, como señalé anteriormente, acostumbramos introducir, en cada sesión, la lectura de textos literarios breves: cuentos, ensayos, poemas. Esto tiene varios propósitos: compartir con los estudiantes nuestro gusto por esos textos (a veces son ellos quienes los eligen); ofrecerles y ofrecernos la posibilidad de disfrutar de una lectura “diferente” antes de iniciar las sesiones diarias de trabajo, y dar oportunidad para que, a través de la literatura, se susciten comentarios y discusiones acerca de problemas humanos, situaciones sociales reales y ficticias, actitudes éticas, juicios de valor, es decir, acerca de todo aquello que pueda contribuir a cuestionar y a ampliar los propios puntos de vista sobre la naturaleza, el mundo, la vida. Por otro lado, sabemos que nos hacemos lectores no solamente leyendo, y leyendo toda clase de textos, sino también contrastando interpretaciones, discutiendo, conver-



sando sobre aquello que leemos, de ahí nuestro interés en dar oportunidad para que todo eso forme parte natural de las clases.

No compartimos solamente la lectura con los estudiantes, también compartimos la escritura; escribimos junto con ellos cuando, por ejemplo, se plantea en clase un problema y se analizan las posibles soluciones por escrito, o cuando se elaboran conclusiones al término de una discusión, o cuando al final de la clase se escribe algún comentario sobre la misma. Esto se hace con la idea de que al comparar interpretaciones y compartir dificultades y aciertos se facilita el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica respecto a las propias capacidades como lectores y escritores.

Dentro de esta misma dimensión consideramos de suma importancia la realización, en forma periódica, de entrevistas personales con los estudiantes a fin de intercambiar ideas acerca de cómo está viviendo cada uno de ellos su proceso de formación, qué dificultades enfrenta, qué piensa respecto a lo que aprende, qué influencia cree que está eso ejerciendo en su vida personal y profesional. También utilizamos la entrevista personal para la revisión de los escritos, en cuyo caso, tal como señala Murray (1982), invitamos al estudiante a “oír su propia voz” para que tome conciencia de su papel como escritor.

En suma, tratamos de que los participantes de los cursos “vivan” un modelo pedagógico cuya meta fundamental es contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades: intelectuales, emocionales, éticas, estéticas, morales, y en el

que se promueve el intercambio de saberes entre los miembros del grupo tanto como la construcción conjunta de nuevos saberes. Un modelo pedagógico semejante, en todo caso, al que deseáramos fuera más tarde utilizado por ellos con sus estudiantes. Tenemos la tendencia a educar en la misma forma en que hemos sido educados, de ahí la importancia de construir nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza, capaces de generar nuevas actitudes y, en especial, nuevas relaciones dentro del aula. No necesitamos ser, como dice Goodman (1996, p. 146), súper-maestros o súper-profesores. “Simplemente necesitamos ser profesionales actualizados y dedicados”. Necesitamos

comprender la lectura y la escritura como procesos, la forma en que los niños (o los jóvenes) llegan a ser lectores y escritores eficientes, la manera en que aprenden esos procesos y cómo los usan para aprender. Y necesitamos conocer tan bien a nuestros estudiantes como para ser capaces de apoyar su aprendizaje y ayudarlos a alcanzar todo lo que ellos son capaces de alcanzar.

¿Cuáles son nuestros logros y cuáles nuestros problemas? Entre los primeros puedo mencionar los siguientes: la mayor parte de nuestros egresados tienen un desempeño en el aula muy diferente al que se observaba anteriormente, realizan prácticas innovadoras y congruentes con la teoría aprendida; son creativos y reflexivos; llevan a cabo proyectos interesantes para los niños en los que involucran a la familia y a la comunidad; han desarrollado gusto por la lectura y muchos de ellos han creado grupos de estudio y círculos de lectores con sus colegas; sienten que tienen mucho que aprender y buscan la manera de hacerlo; algunos de ellos han participado con ponencias en congresos y jornadas y han publicado artículos, y una de nuestras egresadas ha creado una Biblioteca Ambulante que está siendo utilizada en muchos estados del país.

Estos logros, de los cuales nos sentimos, indudablemente, muy satisfechos, no nos ocultan los problemas que aún enfrentamos, p.e.: lograr un justo equilibrio entre el respeto por la autonomía y por los intereses de los participantes y el rigor académico y científico necesario para la formación; vencer la resistencia al cambio de lo que siempre se ha hecho y se considera que ha dado resultado; cambiar el concepto de enseñanza como transmisión de información, por el de enseñanza como construcción conjunta de conoci-

miento; establecer una real y permanente vinculación entre teoría y práctica; vencer la resistencia a la autocrítica y a la crítica de los demás. Nos esforzamos constantemente por encontrar solución a estos problemas, pero no siempre con éxito. Sabemos, sin embargo, por experiencia propia, que los cambios requieren mucho tiempo y que no se producen hasta que estamos preparados por dentro, hasta que de verdad sentimos el deseo de llevarlos a cabo. Por eso siempre nos encontramos dispuestos a esperar y a confiar en que ese momento puede llegar, más tarde o más temprano, para todos.

El otro ejemplo que quiero presentar es el caso más exitoso de actualización que conozco y lo lleva a cabo la Red de Alfabetización Capítulo Uruguay, a cargo de la profesora Nydia Richero y un equipo conformado por las profesoras Olga Belocón e Irupé Buzetti.

El problema que se planteó este grupo fue “cómo formar maestros actualizados teóricamente que a la vez tuvieran la capacidad de desarrollar su actividad profesional en forma creativa y autónoma”. Dicho de otra manera, el grupo se propuso “desarrollar un modelo de actualización que, además de incidir en el **ser** y el **saber**, permitiera la vinculación entre la teoría y la práctica, de manera que las formas de **hacer** en el aula fueran creadas por los mismos maestros” (Richero, 1998).

En 1995 dieron inicio a un proyecto de cursos de actualización (que se convirtió al mismo tiempo en un proyecto de investigación-acción) para maestros que prestan servicio en escuelas públicas en zonas marginadas, con la idea de que “la actualización en profundidad de los docentes podría revertir parte del fracaso y deserción producidos en esas zonas” (Op. Cit.).

Cada uno de los cursos tuvo una duración de nueve meses, de abril a diciembre de los años 95, 96 y 97, y su forma de trabajo fue muy peculiar: de viernes a domingo, en jornada completa los sábados y en media jornada los otros dos días, lo que implica, a mi juicio, una mística de trabajo poco frecuente, tanto de parte del equipo como de los maestros participantes que, por otro lado, realizaban la experiencia voluntariamente y con la única recompensa de su propio aprendizaje.

No voy a hablar en detalle de la planificación de estos cursos ni de su desarrollo, sólo quiero mencionar algunos de los elementos más sobresalientes de esta experiencia y mi propia impresión sobre ella. El primero de esos elementos es la utilización de videos para trabajar sobre la práctica. El compromiso de los maestros al iniciar los cursos, era el de registrar sus prácticas a través de diarios y de filmaciones. Cada clase fue filmada por lo menos una vez y como señala Nydia Richero “Los videos proyectados y analizados en el curso de actualización se constituyeron en un excelente recurso que permitió la autocrítica, la reflexión conjunta, el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica y, en definitiva, abrió caminos a la generación de conocimiento didáctico” (Op. Cit.).

Yo quiero agregar que muchos de ellos son excelentes documentos, en primer lugar porque son filmaciones de clases reales, sin preparación previa de la maestra ni de los niños y, en segundo lugar, porque algunos constituyen verdaderos modelos desde el punto de vista didáctico.

El otro elemento a destacar son las producciones escritas de los maestros, los llamados “informes analíticos” en los que “plasman las relaciones entre la teoría y la práctica”. Ellos escogen “alguna actividad o grupo de actividades registradas en el diario o en el video y deben fundamentarla desde el punto de vista teórico haciendo referencia a teorías o autores tratados en clase.” Los cuatro informes presentados por cada docente durante el año, nos dice Nydia Richero, “permitieron evaluar sus niveles de avance con respecto a la creación de situaciones didácticas, las justificaciones teóricas

del accionar, su capacidad como lectores críticos y su capacidad como escritores creativos” (Op. Cit.).

Lo que además llama la atención en esos trabajos es, por un lado, su calidad, tanto desde el punto de vista del contenido como de la composición, y por otro, el ingenio y la inventiva de sus autores, puestos de manifiesto en las actividades que realizan.

Mi impresión sobre estos cursos es que han sido planificados y llevados a cabo dentro de un modelo pedagógico en el que la disciplina académica, la indagación científica y la orientación didáctica se combinaron de manera realmente extraordinaria con el afecto, la cordialidad, el respeto, la comprensión, elementos indispensables para el desenvolvimiento del proceso educativo y, en gran medida, responsables de su éxito.

Los logros del grupo de la Red Uruguay son muchos, el principal de ellos, haber logrado el desarrollo de un numeroso grupo de docentes como lectores y escritores autónomos y críticos, muchos de los cuales están empeñados en difundir una nueva enseñanza a través de la realización de círculos de estudio, jornadas y encuentros con maestros en diferentes lugares del país. Al igual que nosotros, también el equipo de la Red enfrenta dificultades, lo cual es natural en ambos casos si se piensa que tratamos de procesos en los que intervenimos seres humanos con todas nuestras cargas positivas y negativas.

Para cerrar esta charla, quiero llamar la atención sobre el hecho de que no es tarea fácil la de guiar los procesos de formación y actualización. Tal



vez el elemento clave pueda estar no en lo que se hace sino en cómo se hace. Pero de cualquier manera no es posible asegurar que se logren todas las metas propuestas. Los procesos sociales, la formación y actualización entre ellos, no están sujetos a cánones fijos. Sus protagonistas tienen identidad propia que los lleva a cada uno a actuar de diferente manera ante los mismos sucesos, a tener expectativas distintas, a relacionarse de diverso modo con los seres y las cosas. El proceso de formación, o el de actualización, puede dejar huellas indelebles en algunos y el deseo de profundizarlo y enriquecerlo de manera constante; para otros, en cambio, puede transcurrir tan sólo como un episodio más, como un capítulo que se cierra cuando se arriba al final. Es por eso necesario ensayar siempre nuevos caminos esperando encontrar el que ofrezca más probabilidades de alcanzar la meta deseada, pero teniendo, al mismo tiempo, la certeza de que el mejor camino para unos puede ser el menos indicado para otros. Esta es una de las razones que hacen de nuestra profesión docente una de las más complejas y difíciles de realizar y también una de las más hermosas cuando se asume como un compromiso con el otro, que es como decir con uno mismo.

Notas

1. Se transcribe parte de la conferencia presentada, con el título: “El docente integrador”, en el Seminario “El docente integrador frente a la reforma curricular de educación básica”, celebrado en Mérida en junio de 1998.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camus, A. (1995). *El primer hombre*. Barcelona: TusQuets.

Castrillón, S. (1997). “Presencia de la literatura en la escuela”. Conferencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, Lima, Perú, agosto de 1997.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity*. New York: Harper Perennial.

Dubois, M. E. (1997). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita. *Lectura y Vida*. Año 18, N° 2.

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

Goodman, K. (1996). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.

Murray, D. (1982). *Learning by teaching*. Montclair, N.Y.: Boynton-Cook.

Richero, N. (1998). “Relaciones entre la teoría y la práctica en la formación de formadores”. *Investigación en la formación del profesorado*. Reunión técnica de la OEI, México, mayo de 1998.