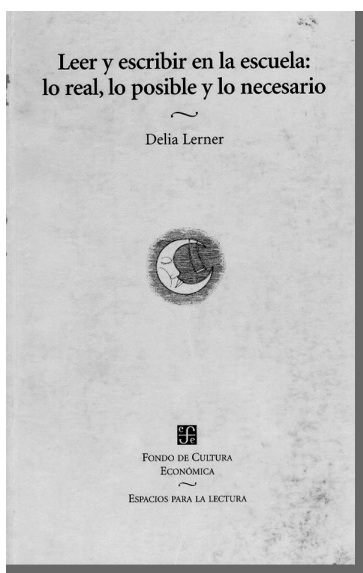


Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, de Delia Lerner

Reseñado por David Block Sevilla¹

¿Qué puede aportar la didáctica de las matemáticas a la enseñanza de otras disciplinas? Un ejemplo de transposición a la didáctica de la lengua.

Hay varias razones por las cuales me parece que este libro es de gran importancia para quienes nos dedicamos a la enseñanza. En primer lugar, por las orientaciones de una gran riqueza didáctica, fundamentadas en varios años de trabajo, para la organización del currículum, para el diseño de actividades didácticas y, sobre todo, para la formación de maestros. En segundo lugar, por marcar con tal claridad el problema de la insuficiencia de los referentes teóricos clásicos, la lingüística, la psicolingüística, para comprender la problemática de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura, y por destacar la necesidad de una didáctica de la lengua. Finalmente, por la forma audaz, y al mismo tiempo cuidadosa, de



retomar y adaptar algunos de los aportes de la didáctica de las matemáticas de la escuela francesa, al campo de la lengua. Puede decirse que esto constituye, a final de cuentas, una forma de transposición del saber, con el efecto de enriquecimiento que estos procesos pueden llevar consigo cuando se hacen bien.

¹Estos comentarios se presentaron en la mesa redonda "VII Congreso Latinoamericano. Desarrollo de la lectura y la escritura", Puebla, octubre de 2002.

Voy a hacer dos comentarios sobre el segundo punto.

SOBRE LA PERTINENCIA DE UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Cito a continuación algunos fragmentos del capítulo V del libro que expresan de manera especialmente vívida la problemática de los referentes teóricos y lo que significa abrir la perspectiva didáctica:

Deslumbrados ante todo por los impactantes resultados de las investigaciones psicogenéticas ... ()... ávidos luego por incorporar los aportes psicolingüísticos referidos al acto de la lectura y al acto de la escritura ... ()... impresionados más tarde por los avances de la lingüística textual ... ()..., los capacitadores no pudimos sustraernos a la *tentación* de poner en primer plano los contenidos psicológicos y lingüísticos; esos contenidos que –desde nuestra perspectiva– constituían los fundamentos imprescindibles para la enseñanza de la lectura y la escritura, los pilares a partir de los cuales era posible empezar a pensar la acción didáctica.

Felizmente –aunque llevó tiempo entender las causas y descubrir que se trataba de una circunstancia feliz, la perspectiva de los maestros no coincidía exactamente con la nuestra.

Si bien ellos se sentían muy sorprendidos por el caudal de conocimientos infantiles que empezaban a detectar y que hasta ese momento había perma-

necido oculto tras la aparente ignorancia de sus alumnos ... ()... de todos modos pensaban –y nos lo hacían saber de diversas maneras– que estos conocimientos no eran de ningún modo suficientes para dar respuesta a los problemas que ellos debían afrontar en su tarea cotidiana ... ()...

Nos hacían preguntas o pedidos como éstos: “explíquenos mejor cómo es la actividad que hay que hacer para que los niños aprendan este contenido específico ... ()... ¿cuál es la intervención adecuada si los chicos cometen determinado error?

Y nosotros nos preguntábamos: ¿por qué nos piden recetas? ¿Por qué esperan que les demos todo resuelto en lugar de construir ellos mismos las “implicaciones didácticas”?

Todavía no sabíamos escuchar a los maestros de la misma manera que lo hacíamos con los niños ... ()... No habíamos descubierto aún lo que tan claramente señala Brousseau (1994) en relación con la investigación didáctica y que nosotros podemos aplicar parafraseándolo a la capacitación: cuando muchos maestros plantean los mismos problemas, lo mínimo que tiene que hacer el capacitador es preguntarse por qué los plantean e intentar entender cuáles son y en qué consisten los problemas que están enfrentando. (pp. 167 y 168)

La problemática de los referentes está lúcidamente planteada. Como bien sabemos, muchos educadores hemos compar-

tido esta “tentación” de la que nos habla la autora, ésta fue el efecto de una concepción pedagógica que prevaleció en la enseñanza básica durante más de veinte años (y todavía...), no solamente en el área de la lectura y la escritura, hay que ver cuántas cosas no se dijeron y ocurrieron en matemáticas, por ejemplo, con respecto a la enseñanza de la noción de número. “Tentaciones” colectivas como ésta tienen, yo creo, un carácter epistemológico (quizás de obstáculo), en el sentido de que son parte del proceso de constitución de un conocimiento, aquí, del conocimiento didáctico. Es decir, en este relato de la autora, puede mirarse también un aspecto de la historia de la didáctica.

La misma didáctica francesa, si bien nació deslindando su objeto de estudio del de la psicología, al mismo tiempo, en un principio, heredó de ésta algunas de sus inquietudes, de sus propósitos y de sus métodos. Las primeras investigaciones didácticas de Brousseau apartaban al maestro de la problemática estudiada. La atención se centró en ese momento “adidáctico”, en el que el maestro propicia las interacciones de los alumnos con un medio, pero enseñado se mantiene al margen.

La incorporación del maestro a la problemática estudiada ha sido lenta, y empezó, según dice el mismo Brousseau, de una manera parecida a la que la autora relata que ella vivió: dejando de mirar las desviaciones que ocurrían en los montajes experimentales como faltas de comprensión de los maestros y reconociendo en ellas la expres-

sión de fenómenos didácticos que requerían ser estudiados, tematizados, teorizados.

Fue así como se creó, por ejemplo, la importante noción de “institucionalización”, que recupera el papel de los saberes culturales, institucionales, y que de hecho distingue a la didáctica Brousseauiana de los constructivismos radicales (según los cuales el niño construye todo él solo, sin necesidad de ninguna comunicación por parte del maestro). La autora retoma claramente esta perspectiva Brousseauiana cuando afirma: “el maestro sigue teniendo la última palabra... pero es importante que sea la última, no la primera”.

Cabe decir que la incorporación del maestro en la teoría didáctica no ha terminado. El estudio de clases no experimentales por la didáctica es relativamente reciente. Se enfrentan ahí nuevos problemas metodológicos y teóricos, por ejemplo: ¿cómo utilizar conceptos didácticos que se crearon originalmente en torno al estudio de situaciones experimentales, para lograr una comprensión más profunda de lo que ocurre en las clases comunes, sin caer en una especie de “check list” de lo que el maestro hace o no conforme a un ideal didáctico? ¿Cómo ir más allá y tratar de desentrañar las dificultades, las sujeciones, los momentos propicios, en suma, las fuerzas subyacentes que presionan y encauzan el trabajo del maestro en las clases reales?

Es probable, por ejemplo, que no conozcamos todavía lo suficiente los medios para que los maestros puedan integrar a sus prácticas algunos de los aportes fun-

damentales de la didáctica.

Todo esto para decir que puede ser bueno poner en perspectiva la “tentación sicologisita” de la que nos habla la autora, para dejar bien claro que no se trata de errores de algunos individuos, sino de un proceso que está en juego, el de la construcción de la didáctica.

SOBRE LA CUESTIÓN DE “LO DESEABLE Y LO POSIBLE”

Entre los dos referentes de la didáctica francesa que la autora recupera en su trabajo, el de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau y el de la Antropología Didáctica de Chevallard, hay una sutil discusión: Chevallard (1992), “el hijo rebelde” de la escuela francesa, dice, jugando un poco, pero sin ocultar cierto mensaje, que, a diferencia de Brousseau, quien se empeña en estudiar las formas de ideales de enseñanza, él busca (primero) comprender las formas posibles, es decir, busca comprender por qué existen las formas que existen, qué las hace ser como son y no de otra manera... busca conocer las sujeciones que operan sobre el conocimiento cuando éste vive en el régimen escolar, a fin de tener mejores posibilidades para determinar qué cambios tienen cierta posibilidad de ser integrados con buenos beneficios. En síntesis, dice: “una situación, antes que ser buena, tiene que ser posible”.

En un texto más reciente, parafraseando a Vigotsky, Chevallard afirma: “Se trata de

determinar cuál es la zona de desarrollo próximo del desarrollo curricular” Es decir, la zona en la que ciertas acciones sobre el currículum podrían sobrevivir y podrían tener algún efecto (Chevallard, 1998).

No es difícil estar de acuerdo con estas consideraciones, habida cuenta de tantos intentos frustrados de cambios en la escuela. El problema “gordo” es determinar cuál es esa zona de desarrollo próximo. Cabe preguntar si en el caso de la enseñanza de las matemáticas, la hemos hallado.

Delia Lerner, en su texto, proporciona numerosos ejemplos de estas sujeciones escolares: la selección y el recorte de los conocimientos, su secuenciación temporal, la evaluación y la necesidad de control que la acompaña, entre otras.

Coherente con ello, identifica aspectos clave susceptibles de ser modificados en el currículum, con beneficios importantes, propone por ejemplo: establecer objetivos por ciclo y no por grado; acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los específicos; evitar correspondencias término a término entre objetivos y actividades.

Algunas veces, sin embargo, me quedó la sensación de que no es claro cómo podrían vivir algunas de las propuestas que la autora hace, en las sujeciones escolares que ella misma destaca, o, dicho de otro modo, en qué medida algunas de sus propuestas se ubicarían en la zona de lo factible.

Un ejemplo es el de la actualización de maestros: ¿es factible un programa en el que los maestros se actualizan con expertos en procesos de acompañamiento de dos años?

La principal dificultad es contar con la cantidad de expertos que se necesitaría. No obstante, coincido en que, aunque esta no pueda ser la estrategia dominante hoy en día, puede convertirse en la mejor estrategia en el mediano plazo.

Otro ejemplo es el de la evaluación: por una parte, la autora atinadamente destaca que la evaluación y la necesidad de control que trae consigo, constituye uno de los mecanismos más perniciosos para la enseñanza y para el aprendizaje. Propone flexibilizar este control y muestra las bondades formativas que tendría hacer participar en los procesos de evaluación a los mismos alumnos. Pero, por otra parte, la exigencia social de evaluación es cada vez más fuerte y en cada vez más países (México inclusive); cada vez más se pide a las escuelas que demuestren públicamente lo que sus alumnos han aprendido. En muchos países los programas contienen ya metas evaluables y criterios de evaluación, incluso, en algunos, se pretende condicionar a ello los financiamientos. La pregunta aquí es: ¿debemos seguir luchando contra esta tendencia?, o bien, ¿debemos responder a ella

ayudando a determinar los criterios para la evaluación, procurando que éstos obstaculicen lo menos posible los procesos de enseñanza que consideramos deseables o, incluso, que los favorezcan? ¿Es esto posible?²

Un último comentario: en muchas partes del libro me sentí identificado con el recorrido de Delia, con sus cuestionamientos, sus inquietudes y sus planteamientos. El libro, sin menoscabo de las consideraciones sobre la difícil y reacia realidad, es optimista y creativo. Me gustó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chevallard, Y. (1998), *Análisis de prácticas de enseñanza y didáctica de las matemáticas: una aproximación antropológica*, Université de la Rochelle.
- Chevallard, Y. (1992), "Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, núm. 1, pp. 73-112, París, La Pensée Sauvage.

² Al escuchar este comentario, la autora mencionó que ha realizado un estudio importante sobre el diseño de pruebas acordes con el enfoque didáctico que maneja.

DATOS DEL LIBRO

Delia Lerner (2001)

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario

México, Fondo de Cultura Económica, 191 p.

