

CUADERNOS REDPLANES

La formación de mediadores en el contexto educativo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



*Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe*

Bajo los auspicios de la UNESCO

*Centro Regional para o Fomento do Livro
na América Latina e Caribe*

Sob os auspícios da UNESCO



CERLALC 40 AÑOS
AÑOS

*trabajando por el libro, la lectura y el derecho de autor
trabalhando em prol do livro, da leitura e do direito autoral*

© 2011. Alba Martínez Olivé, Mirta Castedo, Daniela Allerbon, Graciela Piombo, Pilar Amoia, David Acevedo, Constanza Mekis, Marta Ascano, Margarita Eggers Lan, Olga De Motta

© 2011. CERLALC-UNESCO

Edición, julio 2011

Coordinación editorial

Juan Pablo Mojica y Yuri Rodríguez

Diseño y diagramación

Marca Registrada Diseño Gráfico

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra citando la fuente respectiva y respetando la integridad de la misma.

Las opiniones expresadas por los autores de esta obra no son necesariamente las del CERLALC.



Calle 70 No. 9-52
Tel. (57 1) 5402071
libro@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Bogotá-Colombia



Avda. Reyes Católicos, 4
28040 Madrid
Tel. +34 91 583 81 00/01/02
centro.informacion@aecid.es
www.aecid.es
Madrid-España



Av. Rio Branco 219
Rio de Janeiro CEP 20040-008
Tel. 55 21 3095 3879 Fax 55 21 3095 381
dinf@bn.br
http://www.bn.br
Rio de Janeiro-Brasil

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE,
CERLALC

Luciano Cruz-Coke Carvalho
Presidente del Consejo

Consuelo Sáizar Guerrero
Presidenta del Comité Ejecutivo

Fernando Zapata López
Director

Alba Dolores López Hoyos
Secretaria General

María Elvira Charria Villegas
Subdirectora de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Richard Uribe Schroeder
Subdirector de Libro y Desarrollo

Mónica Torres Cadena
Subdirectora de Derecho de Autor

Luis Fernando Sarmiento Barragán
Secretario Técnico

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO,
AECID

Francisco Moza Zapatero
Director

Introducción

El CERLALC se planteó como meta desde 2006 la creación de una red de responsables y equipos de trabajo en materia de planes y políticas de lectura y escritura que propiciara el intercambio de experiencias y la interacción de las personas que los definen y gestionan.

Por ello, la Subdirección de Lectura, Escritura y Bibliotecas ha considerado importante desarrollar foros regionales que aborden los temas que más preocupan a los países; en 2010 se trató el tema de la formación de mediadores en el contexto educativo.

El mediador —figura que aparece así nombrada a finales de la década de 1990 e inicios del siglo XIX—, que en este caso se trata del estudioso de la literatura infantil y especialmente de quien valora la literatura en la formación y desarrollo de los individuos, es un personaje al que le hemos brindado tanta o más devoción que a los libros.

Es innegable la importancia que tienen quienes interactúan con los niños o jóvenes en torno a los libros. Ocuparse de los lectores y de los mediadores, cuando se habla del mundo de la lectura, de los libros y otros soportes de la información y de la expresión, ha hecho la diferencia en muchos programas.

Ahora bien, consideramos que la formación de los maestros —los mediadores en la vida escolar—, tema que preocupa a tantos, ha de ser una ocupación importante, mas no única, pues cuando se habla de cómo lograr más avances para que en la vida escolar haya un pleno ejercicio de la cultura escrita, creemos que hay cuestiones en cuanto a la gestión en los niveles escolares, locales y nacionales que han de ser atendidas de manera simultánea, si se quiere que las decisiones políticas en materia formativa para los maestros tengan los efectos esperados.

En materia de políticas de formación creemos importante resaltar que:

1. La formación inicial de los maestros (de aula y responsables de bibliotecas) es esencial para poder contar a mediano plazo con profesionales que ejerzan plenamente sus posibilidades mediadoras entre el alumno y la cultura escrita.

No se trata de formar maestros en materia de promoción de la lectura. Se trata, a nuestro juicio, de trabajar, todo el tiempo, en tres áreas de formación:

- De valoración de su propia identidad cultural y enriquecimiento en el diálogo cultural con otros, con acceso a múltiples productos culturales, entre ellos el libro.
 - De desarrollo de prácticas comunicativas con amplio uso de la información requerida, de la mano de los formadores, dentro de la cotidianidad de la vida universitaria o normalista.
 - De conocimiento de los intereses, necesidades y posibilidades de sus alumnos, para que encuentren sus propias formas de comunicarse con ellos.
2. En el trabajo con los maestros en ejercicio deben ser igualmente atendidas dos situaciones frecuentemente olvidadas:
 - a. Cualquier intervención que se realice sobre uno de los actores, en nuestro caso los maestros, afecta a los otros —directivos, administrativos—, aunque no siempre cuenten con las herramientas necesarias para lograr que esta intervención se capitalice efectivamente hacia el mejoramiento de la calidad del proyecto escolar. Por ello es importante pensar en la formación de directivos y supervisores que puedan acompañar el proceso.
 - b. Las actividades formativas han de fortalecer o generar colectivos de maestros, y empoderarlos para que puedan definir

Introducción

sus proyectos de escuela y de aula, cada vez con mayor autonomía. La confianza en sus posibilidades ha de ser elemento esencial de cualquier capacitación que desarrollemos.

En este documento el CERLALC pretende compartir de manera general el procedimiento del Foro Redplanes sobre formación de

mediadores en el contexto educativo, realizado en 2010, en dos momentos diferentes, y dar acceso a documentos producidos en ese contexto que pueden resultar de interés para los participantes y para nutrir las reflexiones en torno a los planes y programas de todos los países de la región.

Con la intención de crear un espacio de reflexión e intercambio entre los responsables de políticas y planes nacionales de lectura de la región, la Subdirección de Lectura, Escritura y Bibliotecas del CERLALC, convocó al foro sobre formación de mediadores en el contexto educativo. La necesidad de abordar este tema responde al interés en la formación de mediadores como componente fundamental de las políticas y planes nacionales de lectura mostrado por los responsables de las políticas de lectura en el marco del II Encuentro Redplanes, realizado en Santiago de Chile.

Dentro de esta línea de trabajo, la formación de mediadores en el contexto educativo constituye un tema clave de reflexión y discusión que puede permitir avanzar en las decisiones que los países tomen sobre esta materia.

Se plantearon como objetivos del foro:

- Fortalecer la reflexión nacional y regional sobre la compleja tarea de la formación de mediadores de lectura y escritura, para aportar herramientas que sean útiles a las decisiones políticas sobre esta materia.
- Contribuir al trabajo intersectorial en los países de la región para potenciar las decisiones en esta materia.

Para el desarrollo del foro en sus dos momentos se nombró a dos coordinadoras, especialistas en la materia: Alba Martínez Olivé, de reconocido recorrido en México; y Mirta Castedo, de Argentina; quienes pudieron complementarse por sus distintas experiencias profesionales.

Como muchas de las recomendaciones que surgen de los foros internacionales difícilmente permean las decisiones nacionales, se acordó que la preparación del foro en los países debería facilitar las condiciones para que los resultados del mismo se vieran reflejados

en dichas decisiones. Para ello el CERLALC elaboró una propuesta que invitaba a los países a prepararse en un diálogo con diversas instancias que tanto a nivel de gobierno como de la sociedad civil estuviesen contribuyendo en los procesos formativos de los mediadores de lectura (universidades, ONG, institutos privados, etc).

El CERLALC junto con las dos coordinadoras definió tres preguntas base sobre el papel del Estado y sus políticas educativas en cuanto a la formación de los maestros y agentes educativos como mediadores de lectura. Esto supuso partir de aspectos estructurales que afectan necesariamente las prácticas de lectura y escritura al interior de la escuela, tanto desde las representaciones y legitimidad con que cuentan, como de los recursos de espacio, tiempo y compromiso para su realización. Estas preguntas ayudarían a desarrollar encuentros para, por un lado, desarrollar un documento que incluyera las preocupaciones específicas que tenían los países y desde allí potenciar el diálogo de los participantes en el foro, y por el otro, generar la expectativa de un retorno que siguiese manteniendo viva la reflexión y acuerdos en el tema entre los países. Las preguntas base para el foro fueron:

1. Hay jóvenes formándose hoy en día para ser maestros de educación básica, *¿cuáles serían las cinco medidas que una política educativa de lectura y escritura debería adoptar para lograr que todos sus egresados puedan enseñar a leer y escribir, es decir, a desarrollar todos los conocimientos y saberes necesarios sobre las prácticas de lectura y escritura en la sociedad de hoy?*
2. Si necesitamos transformar las políticas institucionales en cada escuela, que inciden en la formación de lectores —didácticas y de gestión pedagógica y administrativa de recursos humanos y materiales—, *¿cuáles podrían ser las diversas acciones que los Estados*

podrían favorecer e implementar para que las escuelas se constituyan en comunidades de lectores y escritores tanto dentro del aula como en la escuela en su conjunto —en el nivel de la institución— y en sus acciones en relación con la comunidad?

3. *¿Cuáles son los retos que deben enfrentar las instancias de definición de política educativa para que lo anterior sea realidad?*

Las preguntas fueron enviadas a los países y se propuso una fecha para que el resultado de la reflexión nacional, a modo de documento, fuera colgado en la página del foro, de manera que pudieran ser leídas con anterioridad a la participación en línea del representante de cada país.

Las coordinadoras del foro también leyeron los documentos y publicaron una primera reflexión para dar inicio al diálogo, que tuvo lugar posteriormente durante dos días. Los países que no subieron su documento, participaron como observadores con la posibilidad de leer y comentar lo que los demás países proponían.

Al cierre de este primer encuentro del foro, una de las coordinadoras redactó un documento en el que se recogieron las principales apreciaciones debatidas.

Posteriormente, en diálogo con el CERLALC, se preparó una segunda fase del foro, esta vez usando la herramienta de encuentro virtual, para tener un diálogo más fluido. Para lo anterior, se solicitó a los países una reseña sobre las líneas de acción que adelantan en materia de formación de mediadores de lectura, como punto para continuar el diálogo iniciado.

Los momentos del foro

Primer momento del foro¹

En el foro escrito se trabajó a partir de los documentos que daban respuesta a las tres preguntas enviadas con el fin de iniciar la discusión; se sumaron, además, Argentina y México, quienes respondieron a los interrogantes desde las experiencias de trabajo del Plan Nacional del Ministerio de Educación de Argentina y de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP); y se integró Guatemala como observador.

Segundo momento del foro²

El segundo momento del foro se realizó a través de una videoconferencia, en la cual participaron Argentina, Chile, Uruguay, Perú y Guatemala.

Este diálogo permitió a los participantes reflexionar sobre aspectos que involucran las políticas educativas y la forma como se diseñan los programas de formación de maestros en el ámbito de la lectura.

Los puntos de encuentro y reflexión fueron:

- Papeles complementarios de los actores de la escuela.
- La formación lectora del maestro.
- Modalidades de formación de maestros.
- El papel de los textos informativos.
- Saberes específicos.

⋮ 1. Del 23 al 25 de agosto de 2010.
⋮ 2. 24 de noviembre de 2010.

- De qué maneras se entiende la lectura.
- Construcción de comunidades de interpretación.

Se contó con la participación de 16 representantes de los Ministerios de educación de los países mencionados; además de la participación de las directoras del Plan Nacional de Lectura de Argentina, Margarita Eggers; y del de Uruguay, Marta Ascano; de la directora de bibliotecas escolares del Ministerio de Educación de Chile, Constanza Mekis; de la directora técnica de la Biblioteca Nacional de Perú, Nancy Herrera; y de la representante del Ministerio de Educación de Guatemala, Olga de Motta.

Sobre las coordinadoras

Alba Martínez Olivé es profesora de educación primaria graduada en la Escuela Nacional de Maestros y maestra en lengua y literatura españolas de la Escuela Normal Superior de México. Realizó la Maestría en Investigación Educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Realizó el postgrado La Práctica de los Valores en Contextos Educativos de la Universidad de Barcelona. Ejerció la docencia en educación básica durante 16 años. Posteriormente trabajó en diversas instituciones en programas de educación para adultos y en desarrollo curricular para la educación superior. Colaboró en el desarrollo de los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria en el marco de la reforma de 1993-1994. Contribuyó en el diseño académico de los libros para el maestro y es coautora del libro para el maestro *Español. Educación secundaria*. En 1995 fundó en la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa Nacional para la Actualización Permanente

de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Dirigió entre ese año y enero de 2007 las dependencias que la SEP creó para impulsar la formación continua de los docentes mexicanos. En la actualidad es consultora independiente, colabora con regularidad con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO Buenos Aires, con la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas y con otras organizaciones nacionales y extranjeras.

Mirta Castedo es profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el Departamento de Ciencias de la Educación y dicta, como profesora titular, Didáctica de la Enseñanza Primaria, y Observación y Didáctica de la Lectura y la Escritura. Investigadora en las áreas de la didáctica de la lectura y la escritura en la educación básica y de los procesos infantiles de construcción, es coordinadora académica del Diplomado en Lectura y Escritura, dependiente del Fondo de Cultura Económica y de la SEP, así como de programas de formación y capacitación docente. Es autora de numerosas publicaciones sobre el tema.

Documentos de las coordinadoras

Introducción

El diseño y desarrollo de políticas es la forma en que el Estado responde a ciertas necesidades presentes en la sociedad.

Las políticas públicas intervienen sobre el ámbito que buscan modificar, en este caso el educativo, mediante dos grandes tipos de acciones, dicho de manera esquemática: el establecimiento de normas o reglas y la asignación de recursos.

La definición de políticas es un proceso complejo, rara vez lineal, en el que intervienen actores distintos, públicos, privados, sociales, con poderes diversos, portadores de ideologías e intereses.

Las políticas no tienen un origen único, se pueden diseñar en el Estado nacional, desde un punto central —un ministerio—, con gran probabilidad de éxito, y abarcar todo el territorio, o en los casos de países federales o con procesos de descentralización, es posible que sean impulsadas también desde los repartos políticos territoriales (provincias, departamentos, Estados, municipios).

Si las políticas deben ser nacionales, es decir abarcar todo el territorio del país descentralizado o federalizado, esto implica la necesidad de acuerdos entre ámbitos político-territoriales distintos.

La definición y ejecución de políticas no solo depende de las reglas jurídicas y formales. Están vinculadas con las relaciones y los equilibrios de fuerza. Por ello, establecer una política requiere, por lo regular, de negociaciones y consensos, aunque en ciertos casos es posible que una política pública sea determinada de manera unilateral.

El modo en que se definen las políticas está ligado con la existencia de tradiciones y culturas arraigadas mucho más que las intenciones declarativas de los actores. Las tensiones están presentes

permanente e inevitablemente en la definición y ejecución de las políticas públicas.

Para que se cree una política y se ejecute, es necesario que se haya definido una necesidad y que sea reconocida por un conjunto de actores políticos e incorporada a una agenda pública.

Un asunto con frecuencia olvidado en la elaboración de políticas educativas es la necesidad de tomar en cuenta para su diseño las características de la estructura del sistema educativo.

La ineffectividad de muchas políticas, bien diseñadas y consensuadas, tiene que ver, muchas veces, con el desconocimiento o con la poca atención que se le presta a los rasgos de la estructura donde deben operar; dicho de otra manera, una política educativa puede fracasar si ignora las características de los actores educativos, de las reglas formales e informales mediante las cuales se establecen las relaciones cotidianas —las que dan lugar al hecho educativo— y la disposición tradicional de los recursos.

La estructura del sistema educativo puede tener similitudes en los países de la región, pero siempre tiene peculiaridades que la hacen distinta de un lugar a otro; las decisiones políticas, en ese sentido, deben atender a su idiosincrasia si buscan ser exitosas.

La adecuación de la política educativa a la estructura del sistema implica:

- Tomar en consideración las características de esta estructura en el diseño e implementación de la política.
- Reconocer que existe una interdependencia entre los elementos de la estructura del sistema educativo.
- El comportamiento de los actores del sistema educativo puede ser semejante en distintos contextos, aunque es necesario identificar las

especificidades nacionales que se reflejan en la dinámica de dichos actores.

- Reconocer que el comportamiento de la estructura del sistema educativo puede neutralizar las políticas o producir resultados no deseados en la formulación o la implementación de las políticas si estas no las toman en cuenta (Leiras, s/f, p. 2).

La herencia común de los sistemas educativos latinoamericanos

Las estructuras de los sistemas educativos latinoamericanos tienen un origen histórico común. Surgieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Su misión fundamental hasta las décadas de 1960 y 1980 fue la consolidación del Estado nacional; y sus tareas más notables, hacer obligatoria la educación básica y expandir su cobertura; por ello, se constituyeron como entes fuertemente centralizados y jerarquizados, con finalidades muy precisas entre las que ocupaba un lugar primordial la alfabetización de la población y la extensión de la “lengua nacional”.

Enseñar las “primeras letras” en castellano, difundir el conocimiento necesario para codificar y decodificar la lengua única escolar, promovida como vehículo unificador del sentido de pertenencia a “la nación” y en oposición a las múltiples identidades de la población —indígenas, mestizos, migrantes—, fueron las tareas primordiales de una escuela homogeneizadora que respondía a un único patrón jerárquico, donde la supervisión se hacía cargo, en primer lugar, de asegurar la apertura cotidiana de la escuela, la asistencia de docentes y alumnos, y en segundo lugar, de que en ella ocurriera esa alfabetización elemental pero suficiente para el propósito educativo de la época.

La cultura docente y la estructura de los sistemas educativos se consolidaron en esta larga etapa; ambas responden aún en muchos aspectos a esas viejas tareas; de hecho, con frecuencia, siguen siendo eficaces para su cumplimiento, pero lo que eran logros en el pasado, son fracasos en los tiempos que corren. Que las personas al culminar su educación primaria hubieran aprendido a codificar y decodificar la lengua escrita era un propósito educativo esperado hace solo unos cuantos lustros. En la actualidad es un logro tan parcial que se lee como fracaso.

La impronta que dejó la etapa de expansión de los sistemas educativos es fuerte en las creencias y los estilos docentes, en el imaginario de muchas familias y en el de políticos y personas con poder de incidencia. Suelen ser los académicos quienes primero visualizan, toman distancia y crean alternativas a esas huellas. Sin embargo, la penetración de un nuevo pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo y en los ámbitos en los cuales se toman decisiones relacionadas con él, es lenta, difícil y, a menudo, fallida.

Aun cuando hace tiempo existen esfuerzos interesantes en todos los países por poner al día la organización y la gestión de los sistemas educativos y de la institución escolar, estos siguen respondiendo, en su mayoría e impulsados por una inercia muy fuerte, a las antiguas necesidades.

La supervisión, por ejemplo, sigue siendo más un mecanismo de orden que de asistencia técnica. El personal dependiente de la misma efectúa tareas de administración y control y pocas de asesoría pedagógica a la escuela, que son las que hoy urgen. Esto no causa asombro en realidad, por muchos años fue necesaria la fuerte presencia del Estado para impulsar el establecimiento de escuelas en

todos los rincones y transmitir órdenes con el fin de homogeneizar, incluso en lo pedagógico, y quien cumplía esas funciones era el supervisor.

Esa arraigada herencia de lo único y lo homogéneo, se refleja, por ejemplo, en que hoy en día para los políticos sea más fácil destinar recursos a la adquisición y distribución de libros de texto únicos que a la dotación de las bibliotecas en el aula.

La formación inicial y continua de los profesores responde también a esa fuerte herencia del pasado.

Los nuevos retos de aprendizaje, nuevos retos para las políticas de formación docente

Introducir con éxito en la cultura escrita a todos los alumnos de la educación básica; incorporarlos a las prácticas sociales relacionadas con el uso de la escritura; hacer de ellos lectores y escritores competentes, son *funciones nuevas* que retan al diseño y la construcción de políticas educativas. Entre otras, a las de formación docente. Por más que queramos ver dichas funciones como continuación de la más vieja tarea escolar, la de enseñar a leer y escribir, son fundamentalmente diferentes y reclaman una acción docente de naturaleza radicalmente distinta, tanto en lo individual como en lo institucional.

Construir políticas de formación para los docentes implica preguntar, de entrada, cuál debe ser el papel de la docencia ante los nuevos retos que enfrenta la escuela debido a las exigencias sociales; así como cuál es el papel que asume el Estado ante esos retos. Dicho de otra forma ¿cómo se distribuyen las responsabilidades por el aprendizaje entre los profesores y el Estado?, ¿como antaño?, ¿siendo los profesores los únicos responsables de los logros educativos?

Terigi dice al respecto:

Las políticas educativas no pueden retener para el Estado la responsabilidad de asegurar los componentes materiales (recursos, tiempos rentados, normativa, etc.) que son condición de posibilidad de las propuestas de mejora, y transferir a las escuelas y sus docentes la responsabilidad exclusiva de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza (2006).

Es en este sentido que las políticas de formación docente, inicial y continua, deben estar ligadas a una política integral para la docencia, que se proponga modificar de manera sustancial las condiciones en que hoy se realiza la enseñanza, incluyendo las condiciones de formación, las curriculares, las de provisión de materiales y las de asistencia tecnicopedagógica.

Implica, asimismo, entender de una manera nueva el carácter profesional de los docentes y, por ende, su desarrollo profesional.

Las reformas a los sistemas de formación docente se están acercando de forma insegura a nuevas conceptualizaciones de lo que debe ser la docencia hoy, pero de alguna manera, todavía son en su mayoría una réplica de formatos anteriores, si acaso mejorados. Intervenir sobre la formación docente es enfrentarse a lo complejo, por lo cual las simplificaciones tienden inevitablemente a fracasar (Frigerio, 2008).

El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela: un hilo conductor

Pensando en la formación de profesores para atender y cumplir con las nuevas necesidades educativas, proponemos ubicar en el centro

de la toma de decisiones, es decir en el corazón de las políticas, la doble noción *desarrollo profesional y mejora de la escuela*, ya que permite dar claridad tanto al propósito como a los caminos para llegar a él.

Ambas nociones han estado presentes desde hace tiempo, caminando en paralelo y hasta de manera divergente, en el planteamiento de las políticas de reforma. Los conceptos de desarrollo profesional y mejora de la escuela, en cierta medida vulgarizados y decolorados por el uso, pueden ser retomados de manera articulada y asumiendo toda su complejidad como base de políticas de transformación de los resultados escolares.

El *desarrollo profesional docente* y la *mejora de la escuela* constituyen las dos caras de una misma moneda o, para expresarlo con más claridad, forman una unidad indisoluble a modo de una cinta de Moebius, ese objeto geométrico en el cual es imposible diferenciar *fuera* de *dentro*.

El desarrollo profesional docente es aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que seguir aprendiendo.

El desarrollo profesional de los profesores permite la mejora de la escuela; es decir, promueve la transformación positiva de la capacidad institucional para producir aprendizajes en los alumnos, al tiempo que devuelve a los maestros el protagonismo en el hecho educativo y ayuda a comprender la necesidad del colectivo docente, como sujeto principal de estos procesos.

El desarrollo profesional es un proceso que inicia desde el momento en que se elige seguir la carrera y no culmina sino hasta el retiro del docente. Puede dejarse en manos, como ha sucedido hasta ahora, de la buena intención o de la capacidad de un docente o un grupo de ellos, de la decisión más o menos acertada de un instituto de formación o de una dependencia gubernamental; o bien puede ser asumido plenamente como una tarea del Estado indisolublemente ligada al cumplimiento del derecho a la educación. Asunción que lleva consigo, desde luego, responsabilizarse de las condiciones en que se ejecuta el trabajo docente.

Tomar como base del diseño de políticas para la formación docente el binomio desarrollo profesional y mejora de la escuela, permite enfatizar en lo que se busca: tener buenos profesores para obtener logros generalizados de aprendizaje.

Hacer esta distinción posibilita salir del debate entre teoría y práctica en la formación docente. Toda la formación teórica es necesaria y debe enfatizarse desde el inicio de la carrera en el quehacer del aula. Toda la fortaleza académica y todo el esfuerzo están puestos en la práctica.

Definir desde ese binomio la formación inicial, debe permitir, asimismo, vincular a las instituciones de formación con las escuelas de educación básica, el lugar natural de formación para los estudiantes, el espacio en el cual surge la reflexión sobre el quehacer de la enseñanza y ante el cual hay que aprender a tomar decisiones. Un vínculo que suena natural pero que, paradójicamente, sigue siendo difícil de establecer.

Debe permitir, además, establecer con claridad la necesidad de disponer de los productos de la investigación didáctica y pedagógica para el uso docente, en la formación y en la práctica que conlleva.

Hoy en día un gran déficit es la escasa investigación didáctica y la aún más exigua difusión de la existente.

Ciertamente esta última ha sido una tarea de las que se dejan a manos de la buena intención de investigadores e instituciones, porque aún no se asume por completo como una acción imprescindible dentro de los sistemas que se proponen la mejora de los resultados educativos.

Un problema adyacente a este es el de disponer en los sistemas educativos de *formadores de formadores* competentes y de mediadores entre el saber experto y el saber docente, que puedan establecer puentes enriquecedores entre ambos tipos de saber. Un diálogo entre ellos es indispensable para el desarrollo profesional y para la mejora de la escuela.

No omito señalar que al hablar de mediadores incluyo también libros, además de asesores.

En lo que respecta a la formación continua, ha sido frecuente el uso del concepto *desarrollo profesional* de forma reduccionista, entendiéndolo como opciones de actualización o capacitación, con frecuencia en el formato de cursos.

La actualización y la capacitación pueden ser parte o no de un proceso de desarrollo profesional. Lo son cuando se reflejan en transformaciones positivas, en la capacidad de enseñar, cuando responden a necesidades sentidas por los profesores, que emergen de la reflexión sobre la práctica profesional. No lo son cuando responden al mercado, a la moda o a la imposición de algún tipo.

Es momento de hacer una advertencia final. Como señala Rosa María Torres:

Aunque escasos, existen datos que confirman el precario nivel de educación general que poseen muchos maestros en servicio, incluido el

personal de supervisión y directivo. Es poco lo que los propios maestros leen y hay evidencia de bajos niveles de comprensión lectora. De todas partes del mundo se reporta una creciente y perniciosa dependencia del libro de texto. Aunque en general parece persistir, por parte de los maestros, un interés y una disposición a seguir aprendiendo y perfeccionándose, prima también una visión (y una demanda) estrecha y extremadamente utilitarista de sus necesidades de formación.

Esta situación requiere que el diseño de las políticas no sea iluso. Es decir, no debe asumirse que el hecho de tener un título docente da por sentado la existencia de una serie de competencias docentes. Es más valioso promover con seriedad actividades formativas al nivel real de los maestros, y comenzar tan abajo como sea necesario en el proceso formativo, que ignorar esa circunstancia amarga y desperdiciar recursos en programas tan ambiciosos como inútiles.

Este es desde luego un planteamiento que indica la importancia que en la formación docente inicial se ponga especial atención en la ampliación de los horizontes culturales de los estudiantes de magisterio. Trabajar en su inclusión a la cultura escrita es, desde luego, una tarea pendiente en la mayor parte de nuestros países. La tarea es ardua pero, sin lugar a dudas, posible y grata.

ALBA MARTÍNEZ OLIVÉ

Sobre el papel del Estado

Se observa una relevante coincidencia en el papel del Estado en materia de políticas para la lectura y como garante del derecho a la educación, al aprendizaje y a la cultura.

Así, los representantes de Argentina señalan: “Las políticas educativas de los Estados deberían hacerse responsables de garantizar que todos y todas puedan ejercer el derecho cultural a la lectura”. Y los representantes de México indican que:

[...] en lugar de volver al viejo esquema del Estado omnipresente, hoy en día se aboga por construir un Estado director, que no asume el monopolio de la producción del servicio educativo, pero que sí está presente allí donde no existen ni las iniciativas, ni los recursos autónomos para asumirlo y que básicamente es capaz de orientar recursos financieros con criterios de justicia, producir y distribuir recursos tecnológicos avanzados y pertinentes, evaluar procesos y productos educativos y ejercer un control social sobre prácticas e instituciones educativas (de gestión pública y privada) en función de criterios claros, nacionales y democráticamente acordados.

En la misma línea, a través de una cita de Dubet hecha por Tenti, en el documento de México se considera importante:

1. Articular la autonomía de los actores educativos con un control central de la educación, para que la educación siga siendo un sistema nacional integrado.
2. El centro del sistema tiene que ser un instrumento de integración social, para darles a todos los niños de una sociedad las competencias y los conocimientos a los cuales tienen derecho para convertirse en ciudadanos activos e individuos autónomos.

Las tareas que le corresponden al Estado según Argentina serían:

- Crear programas de promoción de lectura más abiertos e incluyentes dentro de las instituciones y en relación con la comunidad.
- Alentar todos los tipos existentes de lecturas, dar espacio a todas las voces, estableciendo relaciones horizontales.
- Promover el acceso democrático al libro y a los bienes culturales.
- Crear espacios donde circule el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relato [...] respetando los derechos culturales.

Según México, sería la de “posibilitar el acceso de los docentes a ciertos consumos culturales básicos”.

Sobre el papel de los Estados subnacionales

México plantea una pregunta pertinente acerca de cómo clarificar el papel de los gobiernos locales en las políticas educativas que atañe no solo a estas, sino a las políticas para la lectura: “¿Hacia dónde avanzar en la definición del papel que deben desempeñar las unidades administrativas básicas del sistema político?”. Sobre lo cual señalan que: “Nos parece que el reto de la federalización mexicana, no solo en el ámbito educativo, será crear mecanismos cada vez más claros y sólidos de comunicación entre los municipios y los distintos órdenes de gobierno”.

María Elvira Charria lo señala así:

[...] cuando se habla de cómo lograr más avances en la instalación de una vida escolar en pleno ejercicio de la cultura escrita hoy, creemos que hay cuestiones de orden de la gestión en los niveles escolares, locales y nacionales que han de ser atendidas de manera simultánea, si queremos

que las decisiones políticas en materia formativa para los maestros tengan los efectos que estamos esperando.

Sobre el carácter de las políticas

Este es un tema que atraviesa claramente el debate, México indica que “deben ser integrales” y Argentina que: “deben ser articuladas” y “facilitar desde el Estado la articulación entre distintos organismos (ministerios, secretarías, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas de todos los niveles, centros comunitarios, etc.) vinculados con la circulación de los bienes culturales”.

Sobre el papel del docente

México “invita a discutirlo permanentemente en relación con los fines de la educación”.

Sobre el sentido de la formación

¿Se forma a los docentes para que sean promotores de lectura o existe otro fin? Esta parece ser una pregunta clave, misma que podría ser formulada de esta otra forma: ¿qué significa que el profesor sea un mediador?, o de esta otra: ¿cuál es la tarea precisa de la escuela cuando se dice que debe inducir a los niños y jóvenes a ser usuarios competentes de la cultura escrita? ¿Promover? o ¿enseñar?

Aquí parece haber un dilema ante el cual tenemos el pronunciamiento, mencionado al inicio del *Cuaderno*, en el que se indica que:

No se trata de formar maestros en materia de promoción de la lectura. Se trata, a nuestro juicio, de trabajar, todo el tiempo, en tres áreas de formación:

- De valoración de su propia identidad cultural y enriquecimiento en el diálogo cultural con otros, con acceso a múltiples productos culturales, entre ellos el libro.
- De desarrollo de prácticas comunicativas con amplio uso de la información requerida, de la mano de los formadores, dentro de la cotidianidad de la vida universitaria o normalista.
- De conocimiento de los intereses, necesidades y posibilidades de sus alumnos, para que encuentren sus propias formas de comunicarse con ellos.

El trabajo de Argentina parece sostener la idea de formar para promover la lectura, al “incorporar en los centros de formación docente talleres de promoción de la lectura”.

Sobre los sujetos de la formación continua

Formar a los docentes como mediadores entre el libro y el niño o el joven resulta una necesidad indiscutible. Sin embargo, aparece la necesidad complementaria y urgente —si se buscan efectos reales en la formación de los jóvenes— de formar también a los directores y a los supervisores, quienes deben tener una comprensión cabal de lo que implica gestionar una escuela donde se vive la cultura escrita: “No siempre ellos (administradores y directores) tienen los elementos necesarios para lograr que esta intervención se capitalice efectivamente hacia el mejoramiento de la calidad del proyecto escolar” (MECH).

El sujeto ya no es el docente individual, es el colectivo docente en pleno que se forma para tomar mejores decisiones: “Las intervenciones formativas han de fortalecer o desarrollar los colectivos de maestros y empoderarlos, para que ellos puedan definir sus proyectos de escuela y de aula, cada vez con mayor autonomía” (MECH).

Sobre el método de formación

La realidad del aula es considerada el inicio y el fin de la formación de los docentes. Un claro anclaje de la formación en el quehacer docente se considera crucial para la formación inicial y continua:

De esta forma un hecho sustantivo, como la formación permanente y continua de los maestros de educación básica, enfatizaría que sus saberes y posibilidades encuentran escenario en el trajín de todos los días. Luego entonces se capacita al tiempo que se trabaja y se estudia, y se trabaja al tiempo que se aprende (México).

“Trabajar con conceptos de inclusión e igualdad de oportunidades *con anclaje en la realidad*” (Argentina).

Una preocupación presente es la de incluir nuevos formatos para abordar la lectura, que dejen atrás los viejos estilos de trabajar con la cultura escrita: “incorporar en los centros de formación docente talleres de promoción de la lectura que partan de conceptos de lectura más abiertos e incluyentes para ofrecer capacitaciones alternativas a los modos de enseñanza de lectura convencionales o académicos”;

“articular las propuestas relacionadas con la práctica de la lectura y la escritura con otros lenguajes artísticos” (Argentina).

En el mismo sentido aparece la necesidad de formar no solo para el aula, sino para incorporar a la comunidad en la cultura escrita: “(...) trabajar con la comunidad desde los primeros años de formación de modo que las prácticas pedagógicas no se realicen solo en escuelas” (Argentina).

Sobre los sujetos de la educación y la formación docente

Se resalta la importancia del conocimiento del alumno y del reconocimiento de sus saberes previos para poder introducirlo en la cultura escrita: “Trabajar desde los saberes previos de alumnos y alumnas, desarrollando habilidades y espíritu crítico para generar lectores independientes y solidarios” (Argentina). “El conocimiento de los intereses, las necesidades y las posibilidades de los alumnos a los que se dirigirán para encontrar sus propias maneras de encontrar la comunicación con ellos” (MECH).

ALBA MARTÍNEZ OLIVÉ

La iniciativa del CERLALC de mantener una Red Regional de Responsables de Políticas y Planes de Lectura es indudablemente prometedora. El foro realizado en dos momentos en 2010 sobre el tema de formación de mediadores en el contexto educativo así lo muestra.

Esta aseveración no significa que la tarea emprendida sea sencilla ni que mantener vigente y activa la Red sea fácil. No lo es, entre otras razones, porque quienes conforman Redplanes son funcionarios públicos en sus países, personas cuyas ocupaciones cotidianas son demandantes y, sobre todo, urgentes. Esta circunstancia los lleva a tener poco tiempo para dedicar a la propia formación. A fin de cuentas, integrarse a una red así es conseguir un espacio para el desarrollo profesional.

La Red es una oportunidad para que, al poder dialogar con sus pares de otros países, con expertos y con los propios integrantes del CERLALC, los responsables de los planes de lectura afinen sus capacidades para tomar decisiones, aprendan de otros, replanteen sus ideas y tengan, con este bagaje, la oportunidad de mejorar los planes de lectura de los que son responsables, contribuyendo en sus países con una mejor política en la materia.

Ese proceso de desarrollo profesional puede sostenerse si se logra capturar el interés de los responsables, para lo cual se debe atender el conjunto de temas relevantes para ellos en y para su quehacer.

Determinar esos temas y las modalidades de interacción es relevante para dinamizar los procesos de aprendizaje de los integrantes de la Red.

Aquí aparece un asunto a tomar en cuenta, los desniveles que se observan entre los diversos países, tanto en el grado de elaboración de los planes nacionales como en la vinculación de los responsables y sus equipos al tema de la lectura y lo que entienden por esta.

Las reflexiones realizadas en el segundo momento del foro convocado por el CERLALC en el mes de noviembre de 2010, me llevan a destacar un conjunto de puntos en los cuales esta institución tendría, tal vez, la posibilidad de incidir en el ámbito de las políticas o en el de la formación de cuadros técnicos.

Algunos de estos puntos se refieren a temas de política nacional y son, por lo tanto, más complejos de abordar en el campo de las acciones, aunque no está de más pensar que la reflexión de los actores en torno de ellos puede incidir positivamente en su transformación; otros son temas igualmente relevantes, como las concepciones que guían la acción relacionadas con la formación de mediadores escolares para la lectura; son, en ambos casos, asuntos que se prestan para la reflexión en contextos de aprendizaje colectivo y diálogos entre profesionales.

Aunque ambos bloques son importantes, me referiré a algunos de los aspectos que observo como problemáticos. Que me centre en ellos como un recurso para destacar campos de actuación posibles no significa que no existan avances ni referencias positivas, los hay y relevantes, y de ellos conviene aprender.

Bloque 1. De las políticas

La ubicación de la responsabilidad sobre los planes de lectura

Los países participantes en Redplanes han delegado en diferentes ministerios o dependencias públicas la responsabilidad de los planes de lectura. Esto no es irrelevante. El enfoque con el cual se promueve el plan varía dependiendo de la índole del quehacer sustantivo de la dependencia pública a la cual se ha adscrito.

No es que exista “el buen lugar”, en el cual todos los países deberían inscribir sus planes, sino que resulta conveniente impulsar una reflexión acerca de cuál ministerio o espacio institucional tiene las mejores condiciones para convertir la lectura para todos en política de Estado. En la actualidad encontramos ubicaciones varias: ministerios de ciencia, de cultura, bibliotecas nacionales, áreas de la plana mayor del gobierno nacional y otros.

No cabe duda de que la dependencia que se hace cargo de la educación pública debe tener un papel protagónico en la gestión de los planes de lectura, aunque, al parecer, esto no es evidente para todos los países.

Las decisiones acerca de la ubicación estructural de la dependencia que se ocupa de la lectura, hablan de las concepciones sobre esta y muestran en qué grado el tema está instalado en la agenda nacional.

La jerarquía de los responsables de la lectura

Si los lugares desde donde se dirigen y ejecutan las políticas de lectura son diversos, lo es también la jerarquía de los funcionarios que

están a su cargo. No todos tienen la posibilidad de estar cerca de los centros de toma de decisión, de incidir en la creación de leyes, normas y reglamentos, y, menos aún, en la determinación y la ejecución de los recursos. Sin duda alguna esto afecta la calidad de las políticas y la continuidad de las mismas.

Un nivel bajo en la escala gubernamental hace muy difícil promover una política de Estado. Con frecuencia, la atribución de esta responsabilidad a equipos técnicos sin poder real de decisión hace que sea la inmensa voluntad de las personas encargadas la que lleve adelante iniciativas que, pudiendo ser muy correctas, terminan por diluirse una vez que la fuerza de los responsables se ve minada por una tarea que requiere de un soporte institucional real.

Un organismo internacional como el CERLALC tal vez tenga posibilidades de plantear, al menos, la necesidad de ubicar en el lugar jerárquico adecuado a los responsables de los programas nacionales de lectura.

Las posibilidades de coordinación intersectorial

No solo llama la atención la diversidad de espacios, entre los países, desde los cuales se gestionan las políticas de lectura y los planes derivados de ellos, sino el hecho de que en un mismo país existan dependencias oficiales diversas que se encargan de políticas paralelas de lectura. Esto no tiene que ser necesariamente una desventaja para la efectividad de las políticas, siempre y cuando se generen las sinergias que permitan partir de diagnósticos comunes, del establecimiento mancomunado de fines, del diseño compartido de estrategias y del emprendimiento de acciones complementarias.

De nuevo, el lugar que ocupa la lectura en la agenda pública tiene mucho que ver. ¿Cómo contribuir a fortalecer la presencia de las políticas de lectura en la agenda de un país?

El lugar del sector privado

Como el sector privado, los editores, los impresores, los productores de papel inevitablemente intervienen poco en la acción pública relacionada con el impulso de la lectura, su participación en la definición de políticas debe estar supeditada al interés del Estado. Si bien es deseable que sean aliados, consejeros, coadyuvantes, es preciso dejar claro que no pueden ser ellos quienes marquen el ritmo y el contenido de la atención de difusión, fomento y educación en materia de lectura.

Bloque 2. De los aspectos formativos

Las concepciones de lectura

Un fructífero campo de investigación ha sido el relacionado con la lectura. Los avances desarrollados en los últimos años, fundamentalmente en la academia, han sido muchos y significativos. Los hallazgos son relevantes para repensar los currículos, los materiales educativos, los formatos y los contenidos de la formación de docentes y las prácticas de enseñanza vigentes en las escuelas. Sin embargo, los procesos de difusión de los productos de la investigación en torno a la lectura no han avanzado a un ritmo adecuado. Hay muchos rezagos en la adopción, en la educación y sobre todo en las aulas, de las lecciones derivadas de lo que hoy se sabe sobre la cultura escrita.

Es notable que las cúpulas técnicas de los ministerios de educación hayan, en muchos casos, asumido formalmente esos hallazgos sin que hasta ahora haya sido posible convertirlos, de manera suficiente, en instrumentos de modificación de las creencias de docentes, directivos, de ciertos núcleos de funcionarios escolares, de las familias y de la opinión pública. Tampoco ha sido suficiente el trabajo didáctico al respecto o este ha dependido de núcleos pequeños de investigadores y asesores bien formados que tienen un alcance reducido en las grandes escalas de los sistemas educativos.

El reto que esta circunstancia plantea es inmenso: desarrollo didáctico, difusión de sus productos, formación de asesores técnicos en cantidad suficiente (o en su defecto con estrategias imaginativas) para escalas inevitablemente muy grandes. Sin embargo, en su resolución radica una de las posibilidades más importantes de dar a la cultura escrita el lugar que debe tener en la vida de muchos alumnos.

Las concepciones de formación docente

Formar mediadores para el contexto educativo es una tarea que se reconoce como central. Sin embargo, se puede observar que aún existe una gran proclividad a promover cursos como modalidad fundamental de formación. Indudablemente su diseño y organización resultan más sencillos que promover otros formatos más cercanos a una idea de desarrollo profesional como los encuentros entre pares, los intercambios de experiencias, las sesiones de análisis y decisión sobre problemas específicos, la lectura compartida de textos, la participación en foros, seminarios y congresos, las estancias en otras escuelas, en bibliotecas o en otros espacios.

Un problema que subyace a la proclividad a reducir la formación a cursos aislados tiene que ver con las concepciones, aún arraigadas, de que la lectura y la escritura son una mera asignatura escolar que puede enseñarse a través de un conjunto de procedimientos de repetición y memorización que dan por resultado la creación de un “hábito”. El curso es, en esa visión, un recurso formativo suficiente.

Trayectos formativos prolongados a lo largo del tiempo y diversificados serían mucho más útiles, lo mismo que procesos de acompañamiento y asesoría. El desarrollo didáctico del que se hablaba en el punto anterior sería la base de una propuesta formativa más enriquecedora y útil.

La atribución de responsabilidades sobre la lectura en el sector educativo

Se sigue pensando en el docente prácticamente como el único responsable de la tarea de introducir a los alumnos en la cultura escrita. La lectura se entiende como asunto del aula. La escuela se desdibuja

y con ella el director y su acción. La gestión escolar no parece tener que ver con la introducción exitosa del conjunto de los estudiantes a la cultura escrita. La acción supervisora aparece como ajena al proceso. La necesidad de mediadores para los docentes no es clara. ¿Quién asesora al docente en la vida cotidiana para que logre una inmersión de sus alumnos en los usos sociales de la lectura y la escritura?, ¿a quién acude?, ¿con quién dialoga al respecto? Parece que no se han alcanzado todavía a formular respuestas a estos interrogantes y urge ponerlos sobre la mesa. Tampoco se vislumbra claramente la necesidad del bibliotecario escolar.

¿Y los demás?

¿Qué alianzas se pueden establecer con los bibliotecarios? ¿Quién se hace cargo de trabajar con las familias?, ¿quién con los medios?, ¿quién con otros posibles aliados? La escuela no lo puede hacer sola. Su papel es fundamental, determinante, pero no basta con su acción. ¿Quién se lo dice a los demás y los moviliza?

MIRTA CASTEDO

Formación como responsabilidad de los Estados

Los Estados tienen la obligación legal de brindar educación básica. Asumir esta responsabilidad supone gestionar los medios para que eso suceda de manera satisfactoria, por ejemplo, a través de proveer los edificios y equipamiento o de adecuar la cantidad y distribución de los mismos al crecimiento y distribución de la población. La responsabilidad también involucra tener en cuenta qué prácticas de enseñanza permiten alcanzar los logros complejos que actualmente se les exigen a los jóvenes para desenvolverse en un mundo igualmente complejo. Es evidente que en la sociedad se han establecido exigencias que no existían hace décadas, no solo teóricas sino también de orden práctico (Chartier, 2004), tales como desentrañar los sentidos no explícitos de las palabras, juzgar la veracidad de las fuentes, adecuar los registros de habla y de escritura a las circunstancias y los destinatarios, etc. Sostener una enseñanza que comunique estas prácticas implica, entre otras cosas, revisar la forma de enseñanza tradicional, arraigada en los sistemas educativos y creada con fines distintos y para enseñar contenidos muy diferentes.

La elaboración de planes y programas, la ampliación o reorganización de las horas de trabajo con la lengua escrita, la provisión y distribución de acervos, etc. son algunos de los medios de los que disponen los Estados para acercarse al logro de los propósitos declarados. Otro es formar a los docentes con el propósito de desarrollar las prácticas de enseñanza que mejor contribuyan a lograr los propósitos públicamente perseguidos. De tal modo, la formación de los docentes —inicial y permanente— es concebida como una de las

obligaciones de los Estados en materia educativa, aunque no aparezca, formalmente, como parte del sistema obligatorio de enseñanza en la mayoría de los países.

Formar para incorporar a la cultura escrita y para formar parte de su transformación

La primera pregunta para responder es formar para qué, cuál es el propósito. Uno de los propósitos fundamentales que perseguimos en la escuela es incorporar a todos los niños a la cultura escrita:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto (Delia Lerner, 2001, p. 25).

Pero, ¿qué es “cultura escrita”? Tomamos en préstamo la definición de Olson (1995, p. 335) para postular que, en la escuela, queremos que todos conquisten el poder de participar en “la tradición escrita de la ciencia, la filosofía y la literatura”. Esto supone acceder a una cantidad de textos, fijados y acumulados a través de alguna escritura u otro medio. Una vez que los textos se han fijado, son más susceptibles de ser modificados, dando lugar a diversas versiones e interpretaciones que pueden, a su vez, ser estudiadas. Por eso para participar de la cultura escrita es indispensable contar con un acervo

3. Algunos párrafos retoman publicaciones anteriores de la autora.

de documentos escritos, es decir, con lo que hoy llamamos biblioteca. Es también indispensable acceder a la participación en las instituciones donde se desarrollan prácticas específicas con los textos: la discusión de interpretaciones, la citación y la paráfrasis, la reescritura y la copia, la recitación y la interpretación en voz alta, el comentario, el debate, la revisión, la corrección y la edición de los textos, etc. Todas ellas son prácticas que existen fuera de la escuela en los ámbitos del derecho, la justicia, la familia, el comercio, la salud, la educación, los medios de comunicación...

Creemos, además, que en la afirmación de Olson los singulares deberían ser enunciados en plural. Necesitamos construir una escuela que se constituya como el lugar fundamental en el que todos logren participar en las tradiciones escritas de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos y diversos tiempos y que todos puedan hacerlo desde sus diversos orígenes culturales. No se trata de una cultura escrita sino de diversas y esto sucede no solo entre distintos pueblos sino en el interior de cada uno. Niños y jóvenes tendrían que poder conocer tradiciones literarias diversas, no solo la propia o las reconocidas como antecesoras de la propia.

No es sino a través del ingreso a lo diverso como se objetiva lo propio, lo que tenemos en común y lo que nos diferencia. Lo mismo sucede en las ciencias y las filosofías y sus modos de leerlas y escribirlas: acceder a los conceptos de salud, enfermedad, vida, muerte, belleza, arte... en diferentes culturas es acceder a modos diferentes de enunciar el mundo. Entender esos modos de decir permite un distanciamiento de la propia palabra, objetivación que es indispensable para comprender al otro, para entender que no somos más que unos entre otros. Otros, a veces distantes en el tiempo o en el espacio, pero que muchas veces, en el contexto de la diversidad cultural

latinoamericana y en tiempos de grandes movimientos migratorios, se vuelven próximos y comparten un mismo salón de clase.

Cada institución desarrolla prácticas culturales desde donde se da sentido a lo que se lee y se escribe y por ello la escuela debe recrear tales prácticas con las modificaciones que resulten necesarias para transformarlas en situaciones de enseñanza. Así definimos nuestro objeto de enseñanza como las prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas. Dice Bautier (1997) que estas prácticas son a la vez sociales, cognitivas y lingüísticas —es decir, no solo ni exclusivamente lingüísticas—. Los sujetos no las interpretan en abstracto sino desde su lugar social:

Su carácter es, por lo tanto, heterogéneo, y los roles, ritos, normas y códigos propios de la circulación discursiva son dinámicos y variables. La relación de los actores con las prácticas del lenguaje también varía, y la distancia que puede separarlos o, por el contrario, acercarlos a ellas, tiene importantes efectos sobre los procesos de apropiación. Estudiar el funcionamiento del lenguaje como práctica social significa entonces analizar las diferenciaciones y variaciones en función de sistemas de categorizaciones sociales a disposición de los sujetos observados (Schneuwly y Dolz, 1997).

Sabemos, además, que la escuela es la institución que sigue cumpliendo la función de incorporar a los aprendices a las instituciones donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Al menos, es la institución a la cual se le otorga la función de garantizar tal incorporación para todos, independientemente de su lugar social de nacimiento. Para ello fue creada y queremos contribuir a que siga siendo así. Y es en la escuela, también, donde se aprende a compartir un

metalenguaje para hablar y pensar sobre los textos: sobre su estructura, su significado, las intenciones de los autores, las interpretaciones según los contextos, sus formas de producción, las condiciones en que fueron generados, etc. No es el único espacio social donde esto sucede, pero sigue siendo el único que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita a través de sostener y profundizar progresivamente el intercambio sobre lo leído y sobre lo producido, construyendo un lenguaje para hablar y pensar sobre la cultura escrita.

Participar en esta supone ingresar o acceder a ella y, por efecto de la participación, si es realmente genuina, transformarla. La cultura escrita no *es, se va haciendo* y es nuestra aspiración que todos tengamos derecho a ser parte de la obra. Ingresar y transformar las culturas escritas es un derecho; hacerlo posible para todos, cualquiera sea la cultura de origen, es hoy en día la misión política de la escuela.

Tengamos en cuenta, además, que diversos grupos sociales poseen diferentes modos de apropiación de la cultura escrita: no todos leemos y escribimos lo mismo, con los mismos propósitos, bajo las mismas modalidades, en los mismos ámbitos y tiempos... Existen variaciones socioculturales importantes en el modo en que se comprende, según la comunidad de la cual provengan los individuos. A su vez, las prácticas culturales son valoradas de maneras diferentes por distintos grupos sociales, lo cual da lugar a los conceptos de legítimo e ilegítimo. Así, apropiarse de la cultura escrita supone hacerlo desde la pluralidad de sus usos y desde la multiplicidad de interpretaciones.

La escuela no tiene por función enseñar a consumir sino a discernir. Por eso consideramos que una función esencial del maestro es hallar las situaciones en las que tenga sentido compartir, opinar,

intercambiar, releer, discutir... sobre las prácticas que se desarrollan alrededor de los textos en diversos ámbitos. Formar lectores y escritores es enseñar a considerar:

[...] el modo en que los textos pueden ser entendidos o malentendidos por otros lectores. Los lectores críticos no atienden solo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a su forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector de lo que ellos mismos estaban dispuestos a creer (Olson, 1995, p. 181).

No solo nos preguntamos ¿qué significa?, sino también ¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos? Para lograrlo, no hace falta solo leer sino también y en gran medida, escribir.

Conseguir lo descrito aquí es un proceso que compromete toda la vida escolar, desde el planeamiento de las instituciones hasta en las prácticas de todos los maestros y maestras involucrados en los procesos de formación de nuestros niños.

Formar para enseñar es formar para un trabajo

Contra concepciones espiritualistas e idealistas de la tarea del docente que la entienden como arte o vocación y concepciones científicas que la reducen a una técnica instrumental, algunos autores sostienen que la enseñanza es un trabajo. De manera que formar docentes para enseñar a leer y a escribir o para incluir a las nuevas generaciones en la cultura escrita de su tiempo —para usar una expresión más amplia— supone formar para un determinado trabajo. Pero ¿qué clase de trabajo es el del docente?

La especificidad del oficio del docente es “la gestión de la situación de clase y el desarrollo de la lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y de las características y reacciones de los alumnos” (Bronckart, 2007, p. 170). Seguiremos a este autor para sustentar que la caracterización del oficio del docente permite delimitar algunos campos de la formación relativos a cómo, cuándo y de qué modo se puede aprender a: comprender profundamente las expectativas y objetivos de la institución —implícitos y explícitos—, gestionar la clase, interpretar las diversas respuestas y reacciones de los alumnos, modificar “sobre la marcha” la gestión de la clase en función de lo precedente.

Los ámbitos donde se aprenden estos tipos de prácticas no son necesariamente homogéneos ni se agotan en “el instituto de formación inicial” o en “el curso de perfeccionamiento”. Es obvio que algunos de los aspectos enumerados solo se pueden aprender en la clase misma, aunque quedan preguntas pendientes: antes o después de la formación inicial ¿con quién o en interacción con quién?, ¿cómo aprender cuál es el margen de modificación que hace que la clase siga teniendo el mismo contenido a ser comunicado?, etc.

Jean-Paul Bronckart define *trabajo* como una actividad humana colectiva y orientada a garantizar la supervivencia. Tal actividad se desarrolla en contextos (económicos, sociales, etc.) específicos e involucra a diversos profesionales y su estructura puede ser dividida en tareas que se organizan en cadenas de actos. En nuestra cultura, involucrar diversos actores y tareas supone la división del trabajo, y por lo tanto, jerarquía y control. La formación de las nuevas generaciones, es un trabajo que se desarrolla en equipos:

- La formación de los niños y los jóvenes no es tarea exclusiva de un docente, aunque sea un docente quien está frente a ellos

diariamente, sino de un colectivo; la formación no se dirigirá, en consecuencia, solo a los docentes que se encuentran a cargo de los niños.

- La jerarquía y el control que devienen de la división del trabajo choca con la autonomía intelectual del docente, indispensable cuando se postula formar ciudadanos igualmente autónomos; el desafío, tanto para los Estados como para los colectivos dentro de las instituciones, es lograr una formación con una distribución de responsabilidades tanto coordinadas como autónomas.

Definir la docencia como un trabajo supone concebirla como un tipo de actividad o de práctica y esto conlleva no pocos problemas teóricos y metodológicos, ya que la sola definición de estos términos resulta controvertida. Jean Paul Bronckart hace un recorrido por estos conceptos. Me interesa enfatizar algunas cuestiones: la práctica es un proceso donde el sujeto (agente/docente) “tiene desde un comienzo motivos e intenciones que pueden modificarse sensiblemente en función de las limitaciones y resistencias del medio y, por ende, el resultado de la acción no es el imaginado en un principio por el agente” (Bronckart, 2007, p. 174).

Desde el punto de vista de la formación del docente, esto marca una necesidad de formación muy compleja: el maestro necesita estar formado para acomodar su acción a ese resultado inesperado, pero ante todo necesita ser capaz de “ver” —hacer observable— ese dato e interpretarlo adecuadamente. El “dato”, esa nueva realidad que no se ajusta a lo esperado, necesita ser interpretado sin ser atribuido a una sola causa (su propio fracaso o la incapacidad de sus alumnos o la falta de medios materiales para la enseñanza...). Esa capacidad de observación y adaptabilidad en el proceso y de reorganización para seguir adelante con su trabajo es parte central de saber enseñar.

Ahora bien, desde el punto de vista de las políticas de Estado, también es necesario comprender que los resultados de la enseñanza no son el efecto directo de la acción del docente. El “medio” que se resiste a la acción del docente o que se muestra permeable, no está solo constituido por los “alumnos”. El medio donde trabaja un maestro es la escuela y el sistema educativo: la posibilidad de interactuar con compañeros y directivos, los medios materiales para enseñar —entre los que se incluyen los acervos de textos disponibles—, las orientaciones oficiales más o menos claras, los recursos con los cuales se cuenta desde la formación, la distribución horaria y el tiempo que se posee para las clases, los textos escolares, los sistemas y tiempos de evaluación y de acreditación, el tiempo para preparar las clases y las condiciones para hacerlo, etc. Incidir sobre la enseñanza no es solo mejorar las condiciones de formación de los maestros, también es incidir sobre las otras condiciones del trabajo del maestro, por eso, el sistema educativo es un sistema.

El conocimiento didáctico en la formación y la relación con las disciplinas de referencia

En este apartado me referiré a lo que muchos consideramos un componente básico de la formación y trataré de explicar en qué sentido lo entendemos así.

“El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central” en la formación de los docentes (Lerner, 2001). Si la tarea de todo maestro es incorporar a los alumnos a la cultura escrita y si la didáctica de la lectura y la escritura se ocupa de los problemas que los docentes necesitan resolver para comunicar las prácticas de lectura y escritura a sus alumnos en contextos específicos de enseñanza (Bronckart

y Plazaola Giger, 1998; Bronckart y Schneuwly, 1996; Camps, 1993, 2001; Lerner, 2001), el conocimiento didáctico debería ocupar el lugar central en su formación (Nemirovsky, 2001; Lerner, 2001). De más está decir que “central” no es sinónimo de excluyente.

Conocimiento didáctico no es sinónimo de “recetas” para dar clases. Entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas —siempre provisionales y contextualizadas— ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos, el diseño de ciertas situaciones para comunicarlos, los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, en especial, ante los errores de los alumnos; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura, la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etc. Es decir, se trata de conocimientos construidos a propósito de las prácticas pero que conforman un campo de conceptualizaciones que exceden en mucho las prescripciones sin fundamento y que están a disposición del docente para fundamentar y orientar sus decisiones en el aula.

La didáctica comprende una dimensión importante en el orden del “cómo hacer”, es una disciplina de intervención. Pero se trata de una intervención que se sumerge en un terreno donde interactúan determinaciones diversas que la investigación intenta asir para lograr una mejor orientación de las prácticas de enseñanza. A través del análisis de los procesos efectivos que ocurren en el salón de clase, el maestro, al ejercer prácticas didácticas, se ocupa no solo de intervenir, sino también de comprender cómo las múltiples determinaciones influyen en la situación e impactan en la formación de los alumnos. Cuando

un maestro dispone de estos saberes y conocimientos, no resuelve de inmediato todos sus problemas en la acción, pero tiene más oportunidad de apelar a estos saberes tanto al planificar sus clases como al ajustarlas en el transcurso de la enseñanza y al evaluarlas.

Conocimiento didáctico no excluye conocimientos pedagógicos y de las diversas disciplinas que contribuyen a comprender los procesos educativos porque los mismos forman parte de los propósitos, sentidos y perspectivas que orientan la enseñanza de contenidos específicos, además de que pueden ser estudiados desde dichas disciplinas. Además, nos interesa resaltar dos tipos de conocimientos que también se integran al conocimiento didáctico como saberes de referencia.

En primer lugar, es necesario señalar la existencia de los conocimientos disponibles sobre las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (Lingüística, Psicolingüística, Semiótica, Teoría de la enunciación, Historia de la lectura y la escritura, etc.). En reiteradas oportunidades hemos sostenido que tales conocimientos constituyen un saber indispensable pero no suficiente. Como sostienen Bronckart y Plazaola Giger (1998), entendemos que el campo educativo ha sido constantemente abatido por irrupciones aplicacionistas tanto desde la Psicología de diversas orientaciones como desde las Ciencias del Lenguaje. Estas disciplinas dan cuenta de aspectos parciales de los múltiples fenómenos que comprenden los sistemas didácticos. Seguramente la relación entre la parcialidad de estos saberes en contraste con su carácter de indispensables hacen que esta vinculación resulte altamente compleja. De aquí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes: ¿Cuánta Lingüística necesita saber un maestro?, ¿con qué profundidad?, ¿cómo enseñarla para que tenga un impacto en la formación de sus alumnos?, ¿en qué momento?...

son preguntas que podríamos reiterar para cada una de las disciplinas mencionadas (además de preguntarnos por el balance entre las diferentes disciplinas: ¿Más Lingüística o más Historia de la lectura y la escritura? ¿Qué será más necesario a la hora de formar a otros?).

En segundo lugar, cuando hablamos de leer y escribir (reescribir, editar, debatir interpretaciones...) estamos hablando de la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza, sobre las que posee conocimientos en uso... Ya sabe algo sobre las prácticas y sobre los objetos que las mismas producen, inscritos en géneros históricamente definidos. Al menos posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente o actividad epilingüística. Esto es particularmente importante porque no sucede lo mismo con la enseñanza de todas las disciplinas. ¿Cómo enseñar un objeto sobre el que todos ya saben algo? ¿Cómo valorar y articular el punto de partida al mismo tiempo que se supera? ¿Cómo amarrar las conceptualizaciones a las prácticas lingüísticas ya constituidas? Este problema es particularmente crucial cuando la lengua de uso del futuro docente no cubre ni la variedad ni la profundidad de variaciones que se requieren en la escuela. Los practicantes de la cultura escrita —maestros incluidos— se ocupan de resolver problemas de lectura y escritura, con grados muy variados tanto de conciencia sobre los mismos como de eficacia y de adecuación de las soluciones. Este es un problema propio del campo de la formación de docentes en lectura y escritura.

Algunas respuestas en los modelos y en las prácticas de formación

¿Cómo se han combinado estos distintos aspectos en los modelos de formación? No obstante ser conscientes de que los rasgos de los

modelos se combinan de innumerables maneras, los caracterizaremos sin atenuantes para poder contrastarlos.

Muchas propuestas de formación declaran la necesidad de centrarse en las prácticas de enseñanza de los docentes. De este modo, se comparte que el centro de las preocupaciones se encuentra en la enseñanza. No obstante, dentro de este grupo, la manera de encarar la formación puede ser opuesta.

En un extremo podemos describir modelos donde se considera que los docentes necesitan saber qué y cómo hacer dentro del salón de clase, y que por lo tanto el camino más rápido es proporcionarles orientaciones, herramientas, instrucciones y reglas acerca de cómo actuar. Se trata de una prescripción sobre una “buena práctica”, desprovista de propósitos políticos y de fundamentos teóricos y no necesariamente validada en el aula, que se ofrece como garantía de buenos resultados.

En el otro extremo, no se confía en la prescripción desde fuera del aula, sino en los procesos de reflexión de aquellos que efectivamente la ejercen: los mismos docentes. Es reflexionando sobre su propia práctica y sin intervención de prescripciones externas como se formaría y perfeccionaría un docente. “Investigar la propia práctica” y “reflexionar sobre la propia práctica” son expresiones que suelen dar cuenta de estos procesos de formación, desde perspectivas parcialmente diferentes.

Práctica prescrita y reflexión sobre la práctica —divorciada de toda teoría que no parta de los mismos docentes— son concepciones que comparten la preocupación por la enseñanza y la toman como objeto de la formación. Pero entendidas de manera aislada y, en ocasiones, simplificadas en exceso, niegan la existencia del campo específico de producción de la didáctica, es decir, producción teórica

sobre la enseñanza. En un extremo, solo prescribir qué hacer dentro de la clase no es lo mismo que comunicar conocimientos didácticos capaces de generar autonomía en los docentes para decidir qué, cómo y cuándo hacer. En el otro extremo, el hecho de reflexionar sobre la práctica sin apelar a las conceptualizaciones ya construidas no garantiza usar la reflexión para acercar los saberes de los docentes sobre la enseñanza a conocimientos didácticos que han demostrado poder romper el círculo de reproducción de desigualdades dentro del salón de clase.

Otros modelos de formación muy difundidos desde la década de 1980, se centran en las disciplinas de referencia. Allí, el conocimiento central de la formación no es didáctico ni es la enseñanza, sino el conocimiento sobre el objeto de enseñanza o sobre el sujeto de aprendizaje (Lingüística o Gramática del texto, han sido, por ejemplo, disciplinas muy estudiadas durante la década de 1990 o Psicolingüística, durante la de 1980). Llevando la descripción a los extremos, se podría decir que comparten la idea de considerar que lo que el docente hace en el aula depende central o exclusivamente de lo que sabe sobre las disciplinas de referencia. Desde esta perspectiva, todo el campo de las Ciencias del Lenguaje es parte de los saberes necesarios para la formación del docente. A partir del saber llamado “disciplina”, el docente tiene la tarea de diseñar su propia práctica. Se suma, además, la dificultad de depositar en los docentes la responsabilidad de la producción de un conocimiento nuevo —sobre cómo enseñar— y al mismo tiempo se requiere juzgar empíricamente su validez en el aula, con el riesgo que ello supone en relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico no supone eliminar los elementos en que se fundamentan los

otros modelos descritos. Partir de las prácticas de enseñanza de los docentes, incluir prescripciones sobre cómo hacer en algunos momentos de la formación, reflexionar con otros sobre la propia práctica, conocer las disciplinas de referencia sobre el sujeto y el objeto de conocimiento, vigilar la coherencia entre los aportes de las disciplinas consideradas relevantes para la formación de los niños y los productos en el aula, desarrollar y hacer más conscientes las prácticas de lector y escritor por parte de los propios docentes constituyen medios que alimentan situaciones posibles de un proceso de formación. Sin embargo, en todos los casos, creemos que en tales situaciones se debería tener en cuenta el propósito de ampliar conocimientos didácticos, entendidos de la manera en que los definimos anteriormente.

Por último, si bien es cierto que el conocimiento didáctico se construye elaborando situaciones de enseñanza y poniéndolas a prueba en diversos contextos, no es menos cierto que las situaciones de formación de docentes constituyen una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos, casi tan importantes como los procesos desarrollados en el aula con los niños.

El aula de formación de docentes: un lugar de investigación y documentación

Un último problema que nos parece importante resaltar es la necesidad de concebir el aula de formación como un lugar de enseñanza que también debe ser investigado, observar y comprender los mecanismos que efectivamente se desarrollan en las prácticas de formación de adultos-docentes y evaluar los efectos que tales prácticas provocan en ellos. No se trata de prescribir cómo enseñar para

formar a otros sino de elaborar y evaluar la evolución de las intervenciones formativas, que pueden consistir, entre otras cosas, en la realización de secuencias didácticas destinadas a los docentes considerados como alumnos adultos en formación o en la preparación conjunta de secuencias destinadas a sus propios alumnos y en el análisis constante de su puesta en práctica en el aula (Bronckart *et al.*, 1999, p. xi), en el diseño de situaciones donde desempeñan el papel de lectores y escritores —de adulto a adulto— para analizar y conceptualizar la relación con las prácticas en la clase (situaciones llamadas “de doble conceptualización”), etc. En el aula de formación, el docente es un alumno, pero un alumno particular: él o ella son a la vez alumnos y docentes.

Si bien los estudios son escasos (Lerner, 2009, es una excepción), es indispensable considerar que un gran grupo de situaciones para comunicar este saber se refiere a aquellas que toman el aula como objeto de análisis a través del uso de registros de clase, de audio, transcritos, que permiten un análisis pormenorizado de las intervenciones del docente y de las contribuciones de los alumnos; o registros en video, que otorgan un efecto de realidad importante a la hora de animar a desarrollar prácticas “nuevas” para algunos docentes (Eizaguirre, 2009).

El análisis de la clase a través de registros es una situación central cuando se trata de procesos de formación basados en la investigación de la enseñanza de contenidos específicos. El registro se usa como una clase “de referencia” para analizar determinada práctica. Permite “explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja, porque la reflexión acerca de ella hace posible discutir sobre las condiciones didácticas referidas para la enseñanza de la lectura y la escritura” (Lerner, 2001, p. 179). Como señala Robert (1991), las clases no

son “transparentes”. Es decir, aquello que se observa no es igual para todos. Por encima de lo contingente, es preciso rescatar la regularidad de las prácticas que, dadas en condiciones similares, podrían replicarse. Pero para hallar tales regularidades hace falta completar la observación con una reflexión que permita privilegiar los aspectos constantes, distinguiéndolos de los variables más superficiales y dependientes de los sujetos particulares.

Final abierto

Como sostiene Telma Weisz (2010) las transformaciones sólidas en educación requieren tiempo, continuidad y coherencia, pero en especial libertad para avanzar en función de lo que se va aprendiendo en la puesta en práctica de planes y programas de formación de maestros en lectura y escritura.

Las acciones que componen tales planes son diversas y casi se diría que no pueden ser juzgadas en sí mismas. Una pregunta clave sigue siendo: ¿Qué hace que una acción en sí misma forme parte de una política de Estado? Una política no es una acción sino un conjunto de acciones que encaran un problema desde todos los aspectos

en que este se encuentra sumergido. Es necesario pensar la formación de docentes, pero también es necesario pensar qué sistema de evaluación de los alumnos es coherente y sostiene los cambios en la formación, qué bibliotecas y bibliotecarios son necesarios para sostener ambas cosas, qué organización del tiempo y el espacio escolar se adecúa mejor a los cambios a los que se aspiran... Y la lista sigue.

Tal vez por eso muchas acciones y muy buenos programas no tienen el efecto deseado o esperado. Los políticos, al igual que el maestro, tienen un trabajo que consiste en gestionar los procesos de la práctica colectiva que se diluyen una y otra vez por variables inesperadas. Ellos también tienen que poder “ver” lo no esperado sobre la marcha de la acción, acomodarse y reorganizarse para seguir avanzando. Tejer la trama de acciones que configuran una política de Estado es tan apasionante como difícil. Pero es posible, en libertad para aprender y reformular paso a paso.

MIRTA CASTEDO

La formación de mediadores de cultura escrita en el contexto educativo supone articular, de manera coherente y dialéctica, dimensiones teórico-metodológicas con decisiones de gestión política y técnica relativas a planes y programas desarrollados por los Estados en diferentes escalas.

La dimensión teórica incluye conceptos como los de lectura, cultura escrita, formación y docencia, y debates iniciados hace ya varias décadas acerca de quiénes (animadores, promotores, docentes, familias...) y cómo podrían lograr (contagiando, animando, fomentando, enseñando...) que los ciudadanos permanezcan e incidan en esa cultura siempre cambiante.

Entre las decisiones de gestión se incluye la planificación, desarrollo y evaluación de las acciones que suponen tomar determinaciones sobre temas como su ámbito de influencia, los contenidos de la formación, alcances y escalas, sujetos, roles y funciones, mecanismos de evaluación, etc.

Luego de varias décadas de desarrollo de planes y programas en diversas escalas y con diversos resultados —desafortunadamente no siempre bien documentados y conservados—, actualmente es posible rastrear la lógica de las acciones emprendidas, los supuestos que las sustentan, las dificultades recurrentes... Todo ello permite *conceptualizar* tales acciones, además de implementarlas, y preguntarnos sobre la *coherencia* entre los principios declarados, u omitidos, y las acciones realizadas, así como comprender un doble movimiento que, por un lado, busca sostener ciertos principios teóricos, por ejemplo, un concepto de “lectura”, y por otro reformula los conceptos a la luz del análisis de las prácticas.

Algunas decisiones de gestión política y técnicas

Ante todo, nos preguntamos qué es formar mediadores de cultura escrita en el contexto educativo. Etimológicamente, un mediador es un intérprete, como tal, se encuentra en una zona de intersección entre: la cultura escrita y quien se introduce en ella. El mediador ofrece su voz, sus gestos, sus trazos, su postura... para construir una interpretación y representación posibles del mundo. Por el momento, el “otro” está imposibilitado para darles voz a las letras o darles forma de letras a las ideas, y elabora —desde esa *ofrenda* del adulto— su propia interpretación o creación. El adulto comienza a interceder: al ubicarse entre la cultura escrita y el “otro” para dar su versión. El mediador ofrece sus manos para representar el lenguaje que el niño o el joven produce pero no grafica por sí mismo. El mediador continúa su tarea hasta que el otro sea capaz de generar sus propias interpretaciones y graficar sus propias ideas, solo entonces ha cumplido con su labor⁵.

Buscando ser coherentes con los conceptos antes enunciados, nos permitimos sostener algunas ideas que podrían contribuir con los planes y programas tanto de formación docente como de lectura o de cultura escrita.

4. Nota del editor: Para este tema es importante tener en cuenta algunas dimensiones teóricas y metodológicas que el lector puede consultar en la ponencia de la autora “Formación de docentes en el área de lectura y escritura”, en la página 23.
5. Tomamos estas ideas de un artículo en el que nos referíamos a la medición del maestro en lectura (Castedo, 2004).

Los planes y programas son un instrumento de acción política porque apuntan a ampliar oportunidades de formación y garantizarla durante toda la vida para más ciudadanos, es decir, contribuyen a distribuir y profundizar el acceso, permanencia y transformación en la cultura escrita.

División del trabajo

Como se dijo, la formación de mediadores en el contexto educativo requiere centrarse en los problemas que el docente enfrenta en el aula. La pregunta no es qué puede hacer el maestro sino *qué es lo mejor que podría hacer en un contexto de trabajo determinado y qué podrían hacer los demás actores entre quienes se distribuye el trabajo de introducir a otros en la cultura escrita* (directivos, supervisores, bibliotecarios...).

El *maestro/profesor* cumple principalmente su función dentro del aula y en las fronteras entre el aula y la escuela porque los contenidos escolares hacen parte de la cultura que se enseña en la escuela. Pero es dentro del aula donde desempeña su labor cotidiana. Allí el maestro/profesor “lleva” los contenidos de la cultura y forma a los niños y jóvenes para que vuelvan a salir⁶. Pero el maestro no está solo, en muchos casos también está el *bibliotecario escolar*, los *directivos*, los *equipos asistenciales*, etc., que “circulan” entre la biblioteca y las aulas, entre las aulas y los supervisores, entre las aulas y las comunidades. ¿Dónde cumplen su función? Su espacio no es fácilmente identificable pero sin duda está en la escuela y en sus fronteras, jamás solo dentro de la biblioteca, de la dirección o de las oficinas.

Una capacidad fundamental del maestro es poder ver el todo y la especificidad de sus diversos alumnos (todos/cada uno... al mismo

tiempo). Una capacidad central y deseable del bibliotecario y del director es poder ver el todo y la especificidad de los diversos salones, las clases, los docentes... El todo y las partes al mismo tiempo. ¿Qué necesita este centro/escuela? ¿Qué necesitan estos docentes para formar mejor a sus alumnos? ¿Qué necesitan estos diversos alumnos que transitan por estas aulas (a quienes se les ofrecen ciertas experiencias de lectura y escritura pero no otras)? ¿Qué necesitan estas diversas familias que cuentan con ciertas experiencias de lectura y escritura y no otras?

Un bibliotecario y un director no deberían preguntarse “cómo ayudo al docente” sino “cómo formo parte de la formación de los niños y los jóvenes de mi centro”. A veces, ayudando al docente, otras interactuando directamente con los niños, vinculando las aulas entre sí, haciendo participar de diversos modos a los padres... De todas las maneras posibles e imaginables.

Enseñar es un trabajo. El bibliotecario, el directivo y otros actores del equipo educativo, dentro de una escuela forman parte de ese trabajo. Aunque esto no implica que trabajen del mismo modo que el maestro.

El trabajo es un tipo de actividad o de práctica, más precisamente un tipo de actividad propia de la especie humana, resultado de la instrumentación, desde los principios de la historia de la humanidad, de formas de organización colectiva para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo. Las tareas se distribuyen entre los miembros (lo que se llama división del trabajo), se atribuye a cada miembro funciones y responsabilidades específicas y se establecen diferentes jerarquías como control de esta organización (Bronckart, 2007, p. 172-173).

6. Valga decir que los términos que hacen referencia a “adentro” y “afuera” se usan con un sentido metafórico.

Bronckart no está pensando en el bibliotecario o el directivo, pero nos interesa esta explicación. Primero porque pone en primer plano el concepto de práctica, es decir, una “creación-recreación” permanente, jamás una reproducción idéntica cada vez, aun en el mismo contexto, algo que es propio de lo humano. Segundo, nos interesa especialmente en el tema que nos ocupa, porque alude a esta idea de funciones y responsabilidades específicas y necesariamente coordinadas, complementarias, aunadas, conjugadas (división del trabajo)... en función de un propósito que es la formación deseada para los alumnos.

En nuestra opinión, si esta organización consciente de la responsabilidad compartida de todos de cara a la formación de los alumnos no existiese en la escuela, habría que construirla. Planes y programas de lectura tendrían que atender, a la vez, a la formación común de los diversos actores y a la formación específica de cada papel, que necesariamente, es variable según los contextos. Atender a la diversidad de papeles dentro de la escuela supone:

- Privilegiar la formación de grupos de trabajo institucional para poder enfrentar el desafío de construir un lugar propio a la vez que coordinado con los otros. Por ejemplo, distribuyendo las responsabilidades de formación de todos los alumnos y que formará parte de lo optativo, así como quién, cuándo y cómo se ocuparán de trabajar para incluir la cultura escrita de las familias de origen de los alumnos en las prácticas del salón de clase.
- Organizar y sostener redes de docentes que comparten soluciones comunes a problemas comunes, por ejemplo, relativos a al progreso con los textos, saberes y prácticas realizados en los distintos años del centro.
- Tener en cuenta que muchas veces no todos los actores son atendidos, son destinados a las mismas funciones o se les diferencia de tal modo que luego es imposible integrarlos.

Diversidad de condiciones de trabajo

Si bien hay ideas potentes para pensar la formación en toda América Latina y existe un caudal importante de experiencia acumulada, no hay una formación “enlatada” aplicable a cualquier contexto, exportable de país a país o trasladable de tiempo en tiempo. Esto es así básicamente porque las condiciones del trabajo docente no son las mismas en todo momento: lugar, tiempo, recursos, saberes previos, normativas... Esto no significa desconocer que América Latina es una región y que, como tal, tiene una historia en la que se han construido fuertes identidades. Estas identidades precisamente hacen que un maestro de México no desarrolle ideas y prácticas muy parecidas a un maestro de Buenos Aires, y a su vez, estas pueden ser muy diferentes a las desarrolladas en lugares que tienen mucho en común, por ejemplo, las zonas rurales aisladas del mismo México, de Perú o de la puna Argentina. Algunos ejemplos pueden servir para ilustrar esta idea.

Un primer ejemplo tiene que ver con la selección de los textos de lectura de los alumnos. A la hora de decidir las lecturas, todos nos enfrentamos con una selección que deja afuera mucho más de lo que deseáramos, dadas las limitaciones del tiempo didáctico. Si se trata de formar ciudadanos dentro de la cultura escrita, es obvio que aspiraremos a que los estudiantes conozcan un repertorio lo más amplio posible de obras: clásicas y aun no consagradas, próximas a su cultura y distantes, breves y extensas, de autores nacionales, regionales y extranjeros, etc. Operativamente, llamemos a esta selección ideal “acervo diversificado”.

La selección de las obras siempre es un tema controvertido en la formación, y es lógico que así sea porque da cuenta de ideas muy arraigadas sobre lo que es la cultura, especialmente la cultura

popular y lo que es “el niño”. Casi siempre, la mayoría de los maestros y maestras tienen algunas ideas recurrentes: las lecturas tienen que dejar a los niños algunas “enseñanzas”, si es posible también tienen que contribuir a los contenidos de ciencias sociales y naturales y, por sobre todo, las lecturas tienen que ser “próximas” a la vida de los niños para que sean comprensibles. Durante la formación, estas tres ideas tienen que formar parte de una discusión que desestabilice estas certezas a la luz de argumentos de todo tipo, dado que asumir tal cual restringiría el repertorio, dejaría fuera la elección por valores estéticos de muchas obras a la vez que condenaría a los niños a reproducir los gustos imperantes en el mercado. Pero esto no significa que la discusión se pueda dar del mismo modo en cualquier lugar de la región.

En algunas zonas rurales aisladas, la idea de “lo próximo” no solo está mucho más arraigada sino también es más restringida, es sinónimo de local: obras de autores locales u obras que aborden temas locales. “Lo próximo” en centros urbanos suele ser un amplio repertorio que si bien contiene mucho de aquello que impone el mercado, no deja de ser relativamente extenso. Pero “lo próximo” en zonas rurales es mucho más escaso y son los mismos docentes, por razones históricas, los que no han accedido ni estarían en condiciones de acceder a un repertorio de obras clásicas de diversas culturas, si no fuese por una deliberada intervención del Estado a través de la formación. Muchas veces, el simple acceso a las obras por parte de los docentes como lectores, provoca el deseo de leerlas a los niños. Es decir, mientras en algunos grupos se rechazan ciertas obras porque se cree que son difíciles de comprender, en otros, simplemente se las rechaza porque se las desconoce.

“Lo próximo” también adquiere un sentido diferente en otros contextos donde se ha desarrollado algún aspecto particular de la cultura escrita. Por ejemplo, ciudades donde la cultura del cómic cuenta con ferias anuales y producción propia, localidades donde se han multiplicado los grupos de narradores orales, lugares donde la murga⁷ forma parte de las prácticas cotidianas. En esos casos las razones para asumir lo próximo, en determinados momentos de la escolaridad, no obedecen al mercado sino a aspectos culturales y estéticos; y la discusión con los formadores es otra: en qué momento, junto a qué otras prácticas, qué hacer con los alumnos que no sea una repetición de lo que hacen fuera de la escuela sino una toma de conciencia más profunda sobre las prácticas extraescolares.

Un segundo ejemplo que sirve para argumentar por qué la formación no puede ser “enlatada” se refiere a los recursos disponibles, entre ellos, el recurso fundamental de las bibliotecas o acervos de textos. Casi todos los planes y programas de lectura de diferentes Estados han comenzado con la provisión de libros, y luego se ha tomado conciencia de que “Solo libros, no basta” (CERLALC, 1996) y han extendido sus acciones a la formación de los mediadores. Esto plantea varios desafíos, de los cuales, sin duda, el mayor es la coordinación entre provisión y formación, cuyas decisiones no siempre están en manos de los mismos organismos (aunque paradójicamente se trate del mismo Estado, pero donde distintas direcciones, secretarías u oficinas trabajan sin coordinación).

Desde el punto de vista de la formación, si partimos de que se forma para incluir en la cultura escrita, es indiscutible que se requiere

7. En el caso de la murga uruguaya, la composición y el recitar las letras es, sin duda, una práctica de cultura escrita exigente, a la vez que una práctica política.

contar con un acervo de libros y con toda clase de documentos, de todos los ámbitos de la cultura: libros de literatura, de consulta, de ciencia, de filosofía; de divulgación y científicos; al menos algunas revistas y publicaciones periódicas; recopilaciones de textos históricos (fuentes); etc.

Sin embargo, esta idea no solo no es compartida por todos los Estados sino que además, aunque se comparta, la provisión no alcanza aún a ser universal. Nos encontramos con situaciones diversas: escuelas que no cuentan con material alguno provisto por los Estados, libradas a sus posibilidades, es decir, a las posibilidades culturales y económicas de las comunidades; escuelas que solo cuentan con “libros de texto” de distintas áreas —incluida lengua/literatura—, o sea libros de divulgación especializados en áreas o materias que desarrollan los contenidos pautados para un determinado año o ciclo escolar; escuelas que cuentan con un acervo diversificado en formatos, contenidos y complejidad; escuelas que cuentan con una combinación de las dos últimas opciones.

Cada contexto de provisión supone desafíos diferentes para la formación a la vez que plantea demandas diferentes a los planes y programas. No se puede esperar la provisión universal para empezar la formación, pero tampoco se puede dejar de considerar que los problemas de la enseñanza no se resuelven del mismo modo cuando la disponibilidad de los acervos es diferente.

Por dar un ejemplo, no estamos teóricamente de acuerdo con que la provisión sea de “libros de texto”, o al menos, no exclusivamente. Pero cuando la realidad es que los docentes solo cuentan con ellos, nos vemos obligados a trabajar solo con estos en las clases, es decir, planificar las mejores clases posibles con los mejores textos posibles dentro de esta escasa y restringida selección (al mismo tiempo que

se reclama una selección más amplia). A esto se agrega que en esos lugares es frecuente que los docentes elaboren sus propios textos, tal como se ha hecho en la escuela desde hace siglos, y dejen de lado los textos impresos. Ante esa alternativa, no se puede más que propiciar el uso de los “libros de texto” y tratar de favorecer la aparición en el aula de algunos más, para diversificar la oferta. Allí aparece otra variable que diferencia los contextos: ¿hay conexión a Internet?, ¿existe posibilidad de imprimir, al menos unos cuantos ejemplares de algunas obras? Las respuestas a estas preguntas cambian totalmente la respuesta al problema. Introducir un repertorio de obras clásicas ha dejado de ser un problema aun en comunidades rurales, si se cuenta con conexión. Actualmente el problema es otro: formar a los docentes para buscar, seleccionar y encontrar las obras, así como diseñar las situaciones para introducirlas en las aulas. En realidad, allí aparece el mismo problema que sucede en escuelas “grandes” de centros urbanos con carencias, donde existen grandes acervos, acumulados gracias a muchos años de políticas focalizadas que les dieron prioridad.

Cualquiera que sea el caso, un plan debe garantizar la provisión y renovación de acervos diversificados tanto para los niños y jóvenes como para los docentes, así como de otros materiales necesarios para el óptimo desarrollo de las clases. Una alternativa para sostener la renovación permanente de la provisión es contar con algunas colecciones itinerantes, que circulen entre las escuelas de una zona o región. La provisión no solo debe contemplar los textos sino todos los instrumentos y superficies de escritura que se requieren para desarrollar la cultura escrita dentro del salón de clase. Alumnos y maestros no solo necesitan lápices, cuadernos, pizarras y tizas. Si, por ejemplo, se desarrollan con los niños y jóvenes campañas de

afiches, para visitar museos o galerías, ferias del libro, etc., hace falta mucho más. Y, sobre todo, en tiempos de la cultura digital, hacen falta computadoras y conexión a Internet.

Algunas notas más

Para pasar de un conjunto de acciones exitosas al desarrollo de políticas públicas, no solo es necesario acumular una buena cantidad de las primeras sino también realizarlas con coherencia y darles continuidad⁸. La lectura de los distintos documentos presentados en el foro hace pensar en otras cuestiones que los diferentes países están abordando de diversas maneras.

- La dependencia institucional a los planes y programas es crucial a la hora de concebir su cobertura, generar sustentabilidad, definir alcance y escala. Por ejemplo: los planes pueden tener o no injerencia sobre las instituciones formadoras de maestros, sobre las escuelas, sobre las bibliotecas escolares o públicas, etc.; la selección, adquisición, producción y distribución de libros puede o no formar parte de las acciones del plan. Cualquiera que sea el lugar institucional del plan, requiere que se realice de manera *coordinada* con todos los componentes. La formación en el contexto educativo es un problema pedagógico, pero no es solo un problema escolar, de allí que la implementación de un plan exclusivamente escolar, por ejemplo, en los institutos de formación, podría resultar insuficiente. También sucede que muchas veces las acciones, delegadas en distintos organismos del Estado, se superponen o repiten, mientras que otras necesidades de formación quedan sin ser atendidas.
- Algunas tensiones devienen del *lugar institucional* que ocupan los planes de formación. Por ejemplo: cuando la formación está

exclusivamente centrada en el sistema educativo, “excluye” la formación de los no escolarizados, formación que aumenta cuanto más se avanza en el sistema educativo; a la vez, cuando está centrada en la cultura escrita por fuera de la escuela, por ejemplo, en las bibliotecas populares, difícilmente permea las prácticas escolares. Otra dificultad se origina en centrar la formación en el desempeño escolar, porque mejor desempeño no es sinónimo de formación de comunidad lectora, ya que el criterio escolar de “mejor desempeño” —medido por pruebas, estándares, parámetros, etc.—, no es natural sino cultural y escolarmente construido. Ante este problema, es necesario tener en cuenta que la distribución desigual de la cultura escrita supone mecanismos de legitimación diferentes. Estándares y parámetros normalmente dan cuenta de una sola cultura escrita, cuando en realidad la misma es diversa y está formada por distintas comunidades de interpretación y producción.

- Planes y programas necesitan instalar y sostener espacios de deliberación permanente sobre las prácticas de enseñanza, de cara a las necesidades de maestros y profesores, tanto entre los docentes como entre ellos y los especialistas y profesionales de la cultura escrita (autores de literatura, periodistas, guionistas, editores, etc.). Si la práctica de deliberación se reconoce como parte del trabajo del docente, deberá desarrollarse en tiempos institucionales. Si se la entiende como un deber del Estado, es necesario que no se plantee como una obligación del docente sino como un derecho para el cual el Estado provee los medios: prevé los tiempos, designa los agentes que se ocupan de diseñar y sostener los espacios (los

8. Sobre este aspecto, ver Elisa Bonilla (2008) y Telma Weisz (2010).

mismos docentes, especialistas en la enseñanza y otros profesionales de la cultura escrita); proporciona los materiales, etc. En síntesis, generar un campo de saber en torno a la formación de los niños y jóvenes en la cultura escrita que exceda los círculos de especialistas, que forme parte de las preocupaciones escolares cotidianas, donde los docentes se reconozcan a sí mismos, progresivamente, como parte de la cultura escrita que comunican. Los cursos forman parte de “un movimiento”, no son un fin en sí mismo.

- Considerar, a la vez, la formación inicial y en especial la continua.
- Mantener la coherencia entre la formación, diseños curriculares —programación de contenidos, situaciones de enseñanza— y

evaluación. Sin ello se dan “pasos en falso”, que en las prácticas de evaluación desdican lo que se ha propiciado en las de formación o no encuentran en los diseños aquello que se promueve enseñar en la formación.

- El plan de formación debe ser evaluado permanentemente y garantizarse la legislación que lo sustente.

Aportes de los
países en el
primer momento
del foro

DANIELA ALLERBON⁹GRACIELA PIOMBO¹⁰PILAR AMOIA¹¹

1. Hay jóvenes formándose hoy en día para ser maestros de educación básica, *¿cuáles serían las cinco medidas que una política educativa de lectura y escritura debería adoptar para lograr que todos sus egresados puedan enseñar a leer y escribir, es decir, a desarrollar todos los conocimientos y saberes necesarios sobre las prácticas de lectura y escritura en la sociedad de hoy?*

- Trabajar con conceptos de inclusión e igualdad de oportunidades anclados en la realidad.
- Incorporar en los centros de formación docente talleres de promoción de la lectura que partan de conceptos de lectura más abiertos e incluyentes, para ofrecer capacitaciones alternativas a los modelos de enseñanza de la lectura convencionales o académicos.
- Articular las propuestas relacionadas con la práctica de la lectura y la escritura con otros lenguajes artísticos.
- Diseñar programas enlazados con organizaciones no gubernamentales y de educación no formal para que los futuros docentes puedan trabajar con la comunidad desde los primeros años de formación y así las prácticas pedagógicas no se realicen solo en escuelas; y alumnos y alumnas tengan posibilidades de implementar y evaluar proyectos propios.
- Dejar de utilizar la literatura como un soporte en el aprendizaje de la gramática. En los primeros años de la escuela media la literatura se aprende en relación a los conceptos gramaticales o por lo menos se hace mucho más énfasis en el aprendizaje de

la gramática y la lectura pasa a ser, en muchos casos, una mala experiencia de la juventud.

2. Si necesitamos transformar las políticas institucionales en cada escuela, que inciden en la formación de lectores —didácticas y de gestión pedagógica y administrativa de recursos humanos y materiales—, *¿cuáles podrían ser las diversas acciones que los Estados podrían favorecer e implementar para que las escuelas se constituyan en comunidades de lectores y escritores tanto dentro del aula como en la escuela en su conjunto —en el nivel de la institución— y en sus acciones en relación con la comunidad?*

- Crear programas de promoción de lectura más abiertos e incluyentes dentro de las instituciones y en relación con la comunidad.
- Alentar todos los tipos existentes de lecturas, dar espacio a todas las voces, estableciendo relaciones horizontales.
- “Promover el acceso democrático al libro y a los bienes culturales. Crear espacios donde se aliente el deseo de pensar, la curiosidad, la exigencia poética o la necesidad de relato [...], respetando los derechos culturales: el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen en cada edad de la vida a la construcción o al descubrimiento de sí mismos, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía [...]”.

9. Coordinadora del Programa de Promoción del Libro y la Lectura de la Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación

10-11. Integrantes del equipo del Programa de Promoción del Libro y la Lectura del Ministerio de Educación

- Trabajar desde los saberes previos de alumnos y alumnas, desarrollando habilidades y un espíritu crítico para generar lectores independientes y solidarios.
3. *¿Cuáles son los retos que deben enfrentar las instancias de definición de política educativa para que lo anterior sea realidad?*
- Para que las propuestas puedan implementarse, los Estados tienen que tener voluntad política para llevar a cabo programas de lectura que habiliten y garanticen los derechos culturales de todas las personas. Al mismo tiempo la lectura debe posicionarse como un elemento estratégico y transversal de las diversas áreas curriculares, a la hora de pensar las políticas educativas.
 - “Todos tenemos derecho al imaginario, un bien cultural que nos pone en movimiento, nos lleva a otro espacio, nos permite revelarnos-rebelarnos y entre muchas otras cosas nos abre para encontrarnos con los otros”. Las políticas educativas de los Estados deberían hacerse responsables de garantizar que todos y todas puedan ejercer el derecho cultural a la lectura mediante acciones que propicien las interacciones personales y comunitarias.
 - Facilitar desde el Estado la articulación entre distintos organismos vinculados con la circulación de los bienes culturales (ministerios, secretarías, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas de todos los niveles, centros comunitarios, etc.).
 - Argentina ya tiene una política de Estado que involucra la participación y articulación de diferentes ministerios y áreas del gobierno dispuestas a promover la lectura.
 - A partir de agosto de 2010, Argentina cuenta con un Consejo Nacional de Lectura conformado por los Ministerios de Educación, Trabajo, Desarrollo Social, Salud, la Secretaría de Cultura de la Nación, Radio y Televisión Argentina SE, la Biblioteca Nacional, la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares, el portal *educ.ar* y el canal de televisión educativo Encuentro.
 - El objetivo del Consejo es articular esfuerzos y recursos en una instancia superior que integre y fundamentalmente ayude a consolidar el trabajo que diversos organismos del Gobierno Nacional se encuentran desarrollando de manera sostenida a través de planes y programas orientados a promover la lectura en todo el territorio nacional, en escuelas, bibliotecas populares, municipales y provinciales, centros culturales, centros de integración comunitaria, centros de atención primaria de salud y comedores, entre otros espacios comunitarios e instituciones de la sociedad civil.
 - Trabajar de manera articulada con los equipos de especialistas de los ministerios, otros organismos del Estado y con el mercado editorial, en torno a las necesidades reales de la comunidad educativa. Un ejemplo de este tipo de trabajo es la iniciativa del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) que propuso a la editoriales dedicadas a la producción de manuales escolares una serie de sugerencias para cambiar algunos estereotipos relacionados con la participación de los afroamericanos en la historia argentina, lo cual derivó en la modificación de las nuevas ediciones. Este proyecto tiene por objetivo concientizar y sensibilizar a la sociedad en su conjunto para hacer visibles y actuar sobre los mecanismos discriminatorios conscientes e inconscientes del lenguaje.

DAVID ACEVEDO¹²

La política educativa como política de Estado y la evolución de la gestión del sistema educativo federalizado en México

1. Hay jóvenes formándose hoy en día para ser maestros de educación básica, *¿cuáles serían las cinco medidas que una política educativa de lectura y escritura debería adoptar para lograr que todos sus egresados puedan enseñar a leer y escribir, es decir, a desarrollar todos los conocimientos y saberes necesarios sobre las prácticas de lectura y escritura en la sociedad de hoy?*

Solo mencionaremos cuatro acciones que a nuestro juicio contribuirían a consolidar una política de lectura y escritura, y en términos más amplios, a lograr establecer una política educativa centrada en la formación docente:

- Hacer que toda política sea integral.
- Establecer una discusión sistemática sobre los fines prioritarios de la educación y el papel del docente.
- Considerar dentro de la formación docente la resolución de los problemas del aula que tienen su origen en la experiencia cotidiana.
- Posibilitar el acceso de los docentes a ciertos consumos culturales básicos.

Es difícil decidir con precisión qué va primero y qué después, sin duda queda clara la necesidad de diseñar una política articulada e integral, incluso una política intersectorial, capaz de advertir las realidades económicas, políticas y sociales de un país como México. ¿Cómo poner en marcha algo así? Esa es precisamente la dificultad.

“¿Hacia dónde vamos?” es una pregunta que se oye con frecuencia en diversos ámbitos de la vida social y política; en el sector educativo, parece apremiante dotar nuevamente de sentido algo tan evanescente como los fines prioritarios de la educación. De esta forma, un hecho primordial como la formación permanente y continua de los maestros de educación básica, haría que sus saberes y posibilidades encuentran escenario en el trajín de todos los días. Entonces se capacita al tiempo que se trabaja y se estudia y se trabaja al tiempo que se aprende.

Emilio Tenti Fanfani hace hincapié en la heterogeneidad que presenta el cuerpo docente:

[...] que no solo tiene que ver con diferencias de opiniones, valoraciones, actitudes y expectativas, todas ellas legítimas en sociedades relativamente complejas y pluralistas; sino que también presentan profundas desigualdades en la posición que dichos docentes ocupan en los espacios sociales en que transcurren sus vidas y en las oportunidades de acceso a bienes materiales y simbólicos estratégicos (2005).

¿Cómo diseñar políticas homogéneas para realidades diversas?

Para el caso de México la Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de Familia de la Educación Básica en México (ENCRAVE), publicada en 2005, puede dar elementos de juicio:

Entre los maestros de educación básica predominan las mujeres (55 %), la población madura y el nivel superior como escolaridad.

12. Director de Bibliotecas y Promoción de la Lectura de la SEP

El ingreso familiar mensual se concentra entre los 5 y los 10 salarios mínimos (46 %).

Hay un amplio aprecio por la profesión, solo superado por la aspiración a una actividad empresarial o profesional.

La percepción de los maestros en torno a la creación de la riqueza es ambivalente: consideran que el dinero o las “influencias” son la base del éxito. Se percibe una aspiración hacia la actividad empresarial pero se cree que la riqueza del empresario proviene del abuso más que del trabajo. La mayoría de los maestros cree en Dios (93.7 %) y en los milagros (63.4 %). Estas creencias están más extendidas en los padres de familia: 98 %, cree en Dios y 80 % en los milagros. La mitad de los maestros cree en la suerte y un grupo ligeramente menor en el infierno (38 %) y en las “limpias” (20 %).

Las creencias religiosas no influyen en la interpretación de los problemas económicos y políticos. La explicación de la pobreza, por ejemplo, refleja una interpretación secular, ya que se atribuye al mal funcionamiento del gobierno y al poco esfuerzo de las personas, más que a la intervención de la providencia.

En algunos de los indicadores de la encuesta es posible observar cómo los maestros se conciben a sí mismos y su opinión sobre diversos temas, el hecho que llama la atención inmediatamente es que no existen consensos arrolladores o únicos sobre los distintos temas. Sería interesante contrastar las opiniones de los maestros mexicanos con sus contrapartes argentinas, brasileras, peruanas y uruguayas.

La profesionalización de los trabajadores de la educación presentan algunos desafíos. En las condiciones actuales, la reivindicación de profesionalización no se opone a las reivindicaciones de derechos laborales y se asocia con tres características fundamentales: dominio de competencias científicas y técnicas más complejas, mayores

grados de control sobre el trabajo que realizan, y prestigio y reconocimiento social más elevado.

Inés Aguerrondo (2002) presenta una agenda de cinco puntos relacionada con la docencia: 1. Condicionantes de las decisiones sobre formación docente en el marco de las reformas educativas. 2. Desafíos relativos a cómo mejorar la formación docente inicial. 3. Desafíos relativos a cómo mejorar la calidad de los docentes en servicio. 4. Desafíos relativos a las modificaciones en la agenda docente. 5. Reformas de la formación docente: oportunidades y dificultades.

De acuerdo con Aguerrondo existen desafíos originados en la dinámica misma del proceso de transformación que se constituyen en “temas políticos” relacionados con la gestión o conducción de la reforma. Entre estos se destacan los intereses del docente como trabajador, los intereses del sector privado en la formación y el desarrollo profesional de los profesores y la oportunidad y el ritmo de los cambios.

Sin duda, uno de los desafíos son los intereses del docente como trabajador, más cuando estos intereses se encuentran dispersos y se usan como mecanismos de presión en distintos momentos. ¿Cómo conciliar la búsqueda de estos intereses legítimos con la necesidad de reconocer la urgencia de incentivar la formación docente?

2. Si necesitamos transformar las políticas institucionales en cada escuela, que inciden en la formación de lectores —didácticas y de gestión pedagógica y administrativa de recursos humanos y materiales— ¿cuáles podrían ser las diversas acciones que los Estados podrían favorecer e implementar para que las escuelas se constituyan en comunidades de lectores y escritores tanto dentro del aula como en la escuela en su conjunto —en el nivel de la institución— y en sus acciones en relación con la comunidad?

Como aspiración de organización política el federalismo ha aparecido casi desde el inicio de la vida independiente de México. “Los legisladores de 1824 se inspiraron en la Constitución de Estados Unidos, pero el federalismo mexicano no fue una simple copia, fue más radical. A diferencia del estadounidense, el gobierno federal no iba a gobernar a los ciudadanos, sino a los Estados”. Sirva lo anterior para señalar que el proceso de federalización política de México se puede rastrear hasta hace mucho tiempo atrás.

En este contexto la federalización educativa, al menos durante el último tercio del siglo xx, advierte momentos claves:

- En enero de 1974 se crearon nueve Unidades de Servicios Descentralizados (Usedes) y 30 Subunidades de Servicios Descentralizados (también conocida como oficinas estatales). A estas unidades y subunidades les fueron asignadas, principalmente, responsabilidades vinculadas con el desahogo de trámites administrativos de personal, información y enlace con las áreas centrales.
- En marzo de 1978 se establecieron delegaciones generales de la SEP en cada uno de los Estados de la federación. Con ello se inició una etapa de desconcentración para propiciar que la acción educativa se realizara de forma más eficiente y coordinada. Estas delegaciones fueron objeto de transformaciones menores a lo largo de la década de 1980 y tuvieron una importancia decisiva para que las funciones desconcentradas se ejercieran con mayor prontitud y eficacia. También permitieron la formación de grupos especializados en administración educativa en las entidades federativas y en las regiones del país.

En este contexto se presentó la federalización de 1992, que de acuerdo con Alberto Arnaut:

[...] planteó la necesidad de una serie de transformaciones tanto en la administración educativa federal como en las administraciones educativas de los Estados, con el fin de asumir las responsabilidades que les fueron reservadas por la federalización y la Ley General de Educación. En el ámbito federal sobresale la creación de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, integrada por direcciones generales por funciones (normatividad, materiales y métodos, actualización, investigación educativa), de las cuales ya no dependía directamente ninguna escuela de educación básica y normal.

¿En estas condiciones es posible establecer que la política educativa se ha transformado en una “política de Estado”? De acuerdo con Latapí en el libro *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-2004)*, una política de Estado se caracteriza por su mayor estabilidad temporal e identifica políticas de Estado en cuatro ámbitos: la descentralización de la educación básica y normal, la elevación de la calidad educativa que considera está principalmente en la renovación de los planes, programas y libros de texto; el magisterio y la participación de la sociedad en la escuela.

En todo caso, lo que se advierten son desarrollos desiguales en ámbitos distintos, cuando menos discursivamente la construcción de una política de Estado centrada en la calidad educativa data de 1992. Sin embargo, en el nivel operativo, las líneas de acción orientadas a realizar avances en estas u otras políticas han resultado insuficientes. ¿Cómo se llena de realidad un concepto como el de “calidad educativa”? Pensando en la construcción de escuelas, en la producción de nuevos libros de textos, en la introducción de nuevas asignaturas, en el desarrollo de capacidades orientadas a la planeación y la administración (gestión escolar), en la centralidad de

la escuela, en el uso de las llamadas nuevas tecnologías, en el diseño de políticas compensatorias o en la necesidad de crear escuelas de calidad. A lo largo de quince años, el sistema educativo nacional ha tratado de reenfocarse en la calidad. Un sistema pensado en la absorción del mayor número de estudiantes posible, un sistema centrado en la cobertura, cambió sus coordenadas y se vio en la necesidad de profundizar en el valor de lo que se aprendía y cómo se aprendía, una vez que se accedía a la escuela.

Un ejemplo de esto es el municipio:

De acuerdo con el Artículo 15 de la Ley General de Educación: “el ayuntamiento de cada Municipio podrá sin perjuicio de la concurrencia de las autoridades federales y estatales, promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo o modalidad. También podrá realizar actividades de las enumeradas en las fracciones v a la VIII del Artículo 14 de la misma Ley” (SEP, 1993), es decir, editar libros, producir materiales didácticos, prestar servicios bibliotecarios, promover la investigación educativa e impulsar el desarrollo de la investigación tecnológica.

En blanco y negro, los municipios tienen facultades que les permiten tener un papel activo en el desarrollo de la educación, ¿Hacia dónde avanzar en la definición del papel que deben desempeñar las unidades administrativas básicas del sistema político?

Nos parece que el reto de la federalización mexicana, no solo en el ámbito educativo, será crear mecanismos cada vez más claros y sólidos de comunicación entre los municipios y los distintos órdenes de gobierno. ¿Cómo hacer esto?, quizá un buen ejemplo podría ser la experiencia de Palermo.

Leoluca Orlando escribió un libro cuyo título en inglés es *Fighting the Mafia and Renewing the Sicilian Culture*, en el cual dice:

“¿Qué lección aprendí de nuestra historia reciente?”, me preguntaron los delegados de CIVITAS. Les contesté que nuestra lucha mostraba que los tribunales son solamente la línea de frente de la campaña contra la violencia y el desacato a la ley. El otro frente es la cultura. Una idea que se me ocurrió al principio de mi propia lucha contra la mafia era la de una carreta con dos ruedas, una la del cumplimiento de la ley y la otra la de la cultura, si una rueda gira y la otra no, la carreta se mueve en círculos. Si ambas ruedas giran juntas, la carreta avanza. Mientras nuestros valerosos legisladores y fiscales morían para reestablecer la vigencia del Estado de Derecho, nosotros tratábamos de reconstruir nuestra vida ciudadana recuperando símbolos como el Teatro Máximo, recuperando nuestra política después de una generación de colusión, y lo que tal vez sea lo más importante, recuperando a nuestros hijos y su futuro. Junto con nuestro lugares públicos, la mafia se había apropiado de nuestro sistema educativo, no solo porque sabía que el mantenimiento de la ignorancia era clave para su poder, sino también porque allí podía ganar dinero. Suspendimos el alquiler de locales educativos en manos de testaferros de la mafia. Introdujimos un programa de estudios antimafia. Una de las obras realizadas por los niños que le mostramos a Hillary Clinton durante su visita a nuestra ciudad mostraba a los niños tomados de las manos formando un círculo alrededor de un delincuente armado que quedaba aislado.

Apuesta por el futuro centrada en lo nimio y en lo cercano, como señaló algún viejo economista: “Lo pequeño es hermoso”.

3. *¿Cuáles son los retos que deben enfrentar las instancias de definición de política educativa para que lo anterior sea realidad?*

Enfrentamos un entorno en el que la complejidad de la sociedad, presenta un escenario en el que distintos actores requieren cosas distintas de la escuela. Enfrentamos un escenario en el que la autonomía y libertad que se confiere a los actores educativos coincide con la

impresión de que no hay un centro desde el cual se tomen o articulen decisiones de política educativa. La crisis de lo que se ha denominado el programa institucional de la escuela (la existencia de valores y principios universales, la docencia como vocación, la escuela como santuario y la socialización articulada con la subjetivación) hace que esta sea concebida hoy, no solo como lugar de aprendizaje, sino de construcción de subjetividades.

De acuerdo con Emilio Tenti:

Entre el Estado mínimo y mínimamente regulador y el viejo Estado educador (de matriz francesa) es necesario construir un Estado director, es decir, que no asume el monopolio de la producción del servicio educativo. Pero que sí está presente allí donde no existen ni las iniciativas, ni los recursos autónomos para asumirlo y que básicamente es capaz de orientar recursos financieros con criterios de justicia, producir y distribuir recursos tecnológicos avanzados y pertinentes, evaluar procesos y productos educativos y ejercer un control social sobre prácticas e instituciones educativas (de gestión pública y privada) en función de criterios claros, nacionales y democráticamente acordados (2005).

Se debería señalar, que para el caso mexicano, existen trabajos que han mostrado que la omnipresencia del Estado no llegó a ser tal, entonces este mecanismo perverso en donde el Estado detentó el monopolio de la producción del servicio educativo, debe ser matizado y puesto en perspectiva.

Preocupa que en su definición de Estado director el autor centre su posición en la construcción de un Estado que básicamente es capaz de orientar recursos financieros, cuando en su argumentación ha señalado la necesidad de construir un centro sólido desde el cual se dirija el sistema.

Coincidimos pues, con la afirmación de Cecilia Braslavsky: “hoy en día la educación es depositaria de una multiplicidad de sentidos, en plural. No es posible anticipar si esto es un hecho positivo o no” (1999).

En el México de principios del siglo xx, se presentan multiplicidad de sentidos, muchos son los tópicos y las particularidades que se le confieren al sector educativo, todo esto no deja de ser más que retórica que impide darle un sentido posible e imaginable a la educación en el México del siglo xxi. No deja de ser nebuloso el panorama. Los sentidos que se le pueden otorgar a la educación podrían incluso llegar al extremo de hacer referencia a determinados sectores de la población. ¿Fortalecer la incipiente democracia mexicana? ¿Fortalecer los niveles de competitividad del país? ¿Ayudar a acortar la brecha de desigualdad existente? Parafraseando a Julio Cortázar, resulta un modelo para armar.

Braslavsky señala que la construcción de sentidos para la educación en América Latina ha pasado por diferentes momentos, en un primer momento el eje principal fue la libertad, más adelante fue la construcción y la consolidación del Estado; después del progreso de la Nación, finalmente llegó el crecimiento. Visto a la luz de los acontecimientos y del desarrollo histórico de nuestros países, lo que queda absolutamente claro es que existían proyectos nacionales que con sus diferencias marcaron el rumbo de lo que sería su desarrollo.

Carlos Monsiváis lo dice del modo siguiente al citar a Gómez Farías:

Lo que necesita el pueblo es mejorar de suerte. Todo está por hacer. Faltan leyes de hacienda y de enseñanza primaria; falta educar buenos ciudadanos, conocedores de sus derechos y aptos para cumplirlos... Falta justicia, códigos nuevos que resuelvan el enmarañamiento de leyes coloniales.

Los supuestos que subyacen en este tema son que para que la educación sea gobernable debe ser un sistema, es decir, un conjunto de partes relativamente interdependientes, cohesionadas e integradas. En segundo lugar, quiere decir que este sistema tiene un centro, un lugar desde el cual se le dirige. La crisis del gobierno de la educación es al mismo tiempo lo que François Dubet denomina “el programa institucional de la escuela”.

Hoy la educación cada vez se parece menos a un sistema, no tiene un centro desde el cual se conduzca, los protagonistas son cada vez más numerosos y el juego que mantienen (alianzas, obstáculos, etc.) es cada vez más complicado y en muchos casos más polarizado.

El programa institucional de la escuela se basa, de acuerdo con Dubet citado por Tenti, en cuatro pilares: la existencia de valores y principios de validez universal, la docencia como vocación, la escuela como santuario y la socialización articulada con la subjetivación. El panorama de la educación en el mundo de hoy es: el sistema está fragmentado y jerarquizado, es cada vez más policéntrico, los actores que juegan en el campo de la política educativa son más numerosos y la diversidad reina en la sociedad y gana legitimidad.

Otros elementos que agregan complejidad al problema son: las sociedades tienen múltiples y muchas veces contradictorias expectativas respecto de la escuela. No todos esperan lo mismo de la educación. Es más, algunos demandan cosas que otros rechazan. La escuela es polifuncional. Además, hoy las escuelas han asumido tareas que tienen que ver con la generación de determinadas condiciones sociales básicas del aprendizaje. La escuela no solo socializa, transmite conocimiento y construye subjetividades.

En este sentido el gobierno de la educación requiere que esté articulado con otras políticas públicas, de salud, nutrición, desarrollo social, desarrollo infantil, de orden público y judicial.

Es difícil gobernar cuando quienes asumen la responsabilidad política de hacerlo tienen un bajo nivel de reconocimiento y de legitimidad social. Un indicador de este déficit de legitimidad es la baja confianza que tienen los docentes de América Latina en los ministerios de educación nacionales y en las instancias locales de administración y gestión.

Un nuevo esquema de gobierno debería contemplar estos y otros problemas y debería conciliar autonomía y libertad de los actores con la construcción de sociedades nacionales más justas e integradas; en lugar de volver al viejo esquema del Estado omnipotente.

Hoy en día se aboga por construir un Estado director, que no asume el monopolio de la producción del servicio educativo, pero que sí está presente allí donde no existen ni las iniciativas, ni los recursos autónomos para asumirlo y que básicamente es capaz de orientar recursos financieros con criterios de justicia, producir y distribuir recursos tecnológicos avanzados y pertinentes, evaluar procesos y productos educativos y ejercer un control social sobre prácticas e instituciones educativas (de gestión pública y privada) en función de criterios claros, nacionales y democráticamente acordados.

Vale la pena señalar que Emilio Tenti hace suyas las propuestas de Dubet en la construcción de este necesario Estado:

1. Articular autonomía de los actores educativos con un control central de la educación para que la educación siga siendo un sistema nacional integrado.
2. El centro del sistema tiene que ser un instrumento de integración social, para darles a todos los niños de una sociedad las

competencias y los conocimientos a los cuales tienen derecho, y que les permitirán convertirse en ciudadanos activos e individuos autónomos.

Por otro lado, Antonio Bolívar (1996) reconoce que otorgar mayor poder a los centros educativos puede ser algo que promueve la diversidad, la innovación y el desarrollo profesional, pero en sentido contrario este hecho utiliza como mecanismo promover la competitividad entre los centros, introduciendo esquemas de privatización en la educación pública: “[...] cualquier reforma educativa, si quiere tener éxito, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades, al tiempo que debe crear las condiciones internas capaces de apoyar y gestionar el cambio en los centros”.

La situación de la reconceptualización del centro escolar se encuentra en un regreso a ideas básicas sobre preocupaciones didácticas, conjugando procesos de acciones colegiadas con competencias individuales en el aula.

Se trata de comenzar entendiendo qué son buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje, luego qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas deseadas y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje anhelado.

Señala Bolívar:

Si el currículum es una selección de los conocimientos y capacidades estimados en un momento como socialmente necesarios, se trata también de cómo garantizar que todos los alumnos tengan acceso a ellos en condiciones de igualdad. Hacer compatibles ambos lados (iniciativas centrales y responsabilidades locales), más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o de control supervisor, es asunto de generar una cultura escolar y social propicia para la reconstrucción, apropiación de la educación, en su contexto natural, por parte de los propios agentes.

De esta forma el autor, termina señalando la necesidad de reconocer que una descentralización exitosa depende de una fuerte centralización en ciertos aspectos de la organización.

Algunos de los factores que se requerirían para fortalecer los sistemas estatales estarían fundamentados en la necesidad de vincular acciones a una política curricular, en la que se realizarán sistemáticamente labores académicas y de gestión.

Antonio Bolívar defiende la tesis de que una descentralización en la gestión, por sí misma, no engendra una mejora, si conjuntamente no hay dinámicas de apoyo y estímulos externos que ayuden al centro escolar a llevar a cabo el cambio propuesto. Piensa que los centros escolares pueden ser pensados más como comunidades que como organizaciones: “Para romper con la tradicional estructura celular del trabajo docente, con el consiguiente individualismo y aislamiento, se trata de promover relaciones comunitarias y colegiadas que contribuyan a resolver los problemas y aumenten la cohesión y la solidaridad en el trabajo docente”.

Bolívar menciona los siguientes factores que deben tenerse en cuenta:

1. Es en el contexto de problemas específicos del aula (de un método de lectura, de cómo incrementar las habilidades de lectura) donde se produce el cambio de creencias, conductas y comprensiones de los profesores. Cada vez resulta más claro que cambio que no se produzca dentro del aula sigue estando en el ámbito de las buenas intenciones pero nada más.
2. Cambiar la práctica supone fundamentalmente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Los profesores que se ven a sí mismos como aprendices, trabajan de manera continua para desarrollar nuevas comprensiones y mejorar sus prácticas.

Nos parece indispensable procurar apoyos que les permitan a los maestros el mejoramiento de sus prácticas docentes *in situ*. El mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje debería generarse y suceder en los centros de trabajo, en el trajín cotidiano.

3. Las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para el aprendizaje de nuevas prácticas de enseñanza y nuevas estrategias para el aprendizaje de los alumnos, pero las estructuras, por sí mismas, no dan lugar a que ocurra el aprendizaje.
4. Una buena conexión entre estructura escolar, práctica docente y aprendizaje de los alumnos ocurre en escuelas donde los profesores tiene un punto de vista común acerca de los propósitos y objetivos de la buena práctica. Las estructuras de la escuela siguen a la buena práctica y no al revés. Es pues, un asunto del aula que se llega a percibir como de bien común.

En suma, la política curricular le atañe a quien toma las decisiones, y sobre todo el impacto y repercusiones que unos modos u otros tienen en los profesores, alumnos y en el currículum mismo. Por eso es una

cuestión básica en la política curricular determinar si la toma de decisiones debe hacerse a nivel central, local o por los centros; y qué tipo de política favorece, en un determinado contexto, un desarrollo curricular orientado a la mejora.

La cita anterior, me parece, apunta a una de las debilidades sustantivas de este momento en el sistema educativo mexicano: quién toma las decisiones. Todavía hoy, cuando las decisiones de líneas estratégicas de orientación de política educativa se conciben y ejecutan en algún lugar de la autoridad central reconocida. Y si estas líneas no son asumidas, reconocidas y valoradas —ya no digamos por los centros educativos, sino por los docentes— quedan sin efecto práctico en la transformación del aula.

3

CONSTANZA MEKIS¹³

Bibliotecas escolares CRA

Las bibliotecas escolares CRA han tenido un gran desarrollo durante los últimos años en Chile. Hemos llegado a una cobertura de 9230 bibliotecas, lo que significa una red de mediadores de la lectura que recorre todo el país.

Cobertura a 2010:

	Básica	Media	Total bibliotecas
Bibliotecas CRA hasta junio 2010	7249 87.78 %	1981 85.98 %	9230 87.38 %
Establecimientos sin CRA al año 2010	1009 12.22 %	323 14.02 %	1332 12.62 %
Total	8258 100 %	2304 100 %	10562 100 %

Esto corresponde a un 83.92 % de los estudiantes de enseñanza básica y 85.40 % de enseñanza media.

La formación de los coordinadores y encargados CRA se realiza a través del curso *BibliocRA*. Este curso *b-learning* tiene una duración de 120 horas pedagógicas y contempla los elementos básicos para el manejo de una biblioteca escolar.

En el contexto de la escuela, se hace necesario crear una comunidad lectora. Todos los docentes, equipo directivo, estudiantes, padres y apoderados deben participar de la lectura y su fomento. Por cuarto año consecutivo se ha desarrollado el curso “Lectura y Aprendizaje. Prácticas Innovadoras para Fomentar la Lectura”, orientado a la formación docente de distintos sectores de aprendizaje para que

se incorpore la lectura como un elemento cotidiano dentro del salón de clases.

Dentro de los desafíos de las bibliotecas escolares para el periodo 2010-2014, podemos mencionar:

- Lograr que las bibliotecas escolares pasen a ser parte de las garantías explícitas referidas a la calidad de la educación.
- Lograr la cobertura total de bibliotecas escolares CRA en todos los liceos y escuelas subvencionadas del país.
- Lograr la sustentabilidad financiera y legal de las bibliotecas escolares CRA. En este contexto es necesario establecer: mecanismos efectivos de seguimiento y monitoreo de los CRA en funcionamiento; campos de formación especializada en torno a la biblioteca escolar; mecanismos de apoyo desde el Ministerio para la actualización de las colecciones. Todos estos ámbitos de trabajo deben alinearse con los estándares para las bibliotecas escolares CRA. Estos estándares abarcan distintas áreas del funcionamiento de la biblioteca, desde la definición de esta hasta la normativa para los usuarios, el espacio, la colección, el equipo de trabajo, la gestión pedagógica, la gestión administrativa y la generación de redes y cooperación. Cada uno de estos ámbitos se divide en varios indicadores y cuatro niveles de suficiencia para cada indicador: deficiente, mínimo, adecuado y sobresaliente.

13. Coordinadora del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), del Ministerio de Educación de Chile.

Estándares para las bibliotecas escolares CRA

La evidencia internacional respecto de la repercusión de las bibliotecas escolares indica que estas influyen en el desempeño escolar, mejorando los niveles de lectura. Sin embargo, no se trata de cualquier biblioteca. Por el contrario, son bibliotecas que cumplen con ciertas condiciones en el desarrollo y gestión de sus distintos ámbitos.

En este contexto se han generado los estándares para las bibliotecas escolares CRA. Desde el Ministerio de Educación estamos convencidos de que esta herramienta, al tener objetivos claros para su funcionamiento, proporcionará el punto de partida para contar con buenas bibliotecas. En la medida en que se avance en el logro de estos estándares, las bibliotecas escolares CRA podrán ofrecer las condiciones que se requieren para prestar un servicio excelente y así producir los efectos esperados en el rendimiento y desarrollo de los niños y niñas de Chile.

Esto requiere del compromiso y acción eficaz de los mediadores de la lectura que trabajan en la biblioteca. Para esto serán necesarias la implementación de cursos de formación especializados, que permitan ir avanzando en los distintos ámbitos de los estándares y así mejorar la gestión de la biblioteca.

Plan Nacional de Fomento a la Lectura (PNFL)

El PNFL es una política pública que supone una coordinación entre el Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos

y Museos (DIBAM) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). Su propósito es garantizar y democratizar el acceso a la lectura.

Sus principales líneas de acción corresponden a entregar acceso a la lectura, generar áreas de formación y promover el desarrollo de la industria editorial.

En el campo de la formación se pretende trabajar con personas que actúan como *mediadoras* con la comunidad; es decir, aquellas personas que contribuyen a fomentar la lectura, que hacen de *punte* entre el libro y el lector. Para esto se creará un sistema de capacitación continua a cargo del Ministerio de Educación.

Durante esta etapa inicial, se ha puesto énfasis en la primera infancia. Los objetivos son familiarizar a niños y niñas con el libro, incentivar en ellos el gusto por la lectura e integrar a la familia y los educadores en el proceso de formación de los niños lectores.

El eje de formación contempla tres estrategias:

- Formar a través de talleres a educadores de párvulos de escuelas subvencionadas. Para poder llevarlo a cabo se realizarán jornadas de talleres. 2010: Conformación de un equipo de trabajo MINEDUC (párvulos, básica, CRA, PNFL), y formación de 600 mediadores de lectura, seleccionados comunalmente. 2011: 600 mediadores capacitan a 14 000 educadores del país.
- Desarrollar estrategias de apoyo en la familia.
- Capacitar personas a cargo de bibliotecas en consultorios.

MARTA ASCANO¹⁴

4 Antecedentes

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el marco del Plan Iberoamericano de Lectura (ILIMITA), adquiere a partir del año 2005 el compromiso de promover, articular y divulgar acciones a favor de la lectura y la escritura como herramientas de inclusión social y de desarrollo.

Esto implica reconocer que la lectura es:

- Derecho de todas las personas.
- Instrumento de desarrollo del potencial humano.
- Requisito para alcanzar mejores niveles educativos.
- Elemento fundamental para la construcción de una sociedad democrática.
- Acto creativo de construcción realizada por los lectores y lectoras.

En ese marco el MEC impulsa una política pública en donde la lectura no puede considerarse únicamente como un problema pedagógico o una acción individual, sino ante todo, como una práctica profundamente socializada, una práctica que se encuentra siempre en un proceso de constante evolución como consecuencia de los cambios que se dan en la sociedad.

El Plan Nacional de Lectura de la Dirección de Educación del MEC se institucionalizó a partir de la creación de una Comisión Asesora en abril de 2006.

El MEC promueve la coordinación de las políticas de lectura y de educación en las diferentes etapas de la vida y busca mejorar la calidad educativa a través de la formación de sus agentes educativos en estrategias pedagógicas y didácticas de acercamiento al libro, para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, y el trabajo con sus familias.

Líneas de trabajo realizadas

Lineamientos en relación con la primera infancia

¿Por qué comenzar a interactuar con actividades de lectura a edades tempranas?

Algunas razones

- Favorece el desarrollo de relaciones afectivas entre la persona adulta y los niños y niñas a través del encuentro familiar, a través de la lectura.
- Estimula el lenguaje en sus diferentes dimensiones, a través del uso en diferentes situaciones.
- Los niños y niñas comienzan a enriquecer su conocimiento sobre el mundo así como su imaginación y creatividad.
- Favorece el acercamiento de los niños a la lengua escrita en diferentes formatos y tipos de texto facilitándoles competencias lectoras y escritoras.
- Favorece el acercamiento de los niños a la lengua estándar.
- Contribuye a que el centro educativo sea un agente de cambio y respuesta a las necesidades de la comunidad en la que se encuentra inserto.

Objetivos generales

- Favorecer la lectura como política nacional, elemento democratizador y derecho de todos y todas.

14. Coordinadora del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Uruguay.

- Disminuir los niveles exclusión de niños y niñas que no tienen acceso a la lectura en sus hogares.

Objetivos específicos

- Formar agentes educativos en animación a la lectura para trabajo con niños y niñas de 0 a 4 años.
- Desarrollar el trabajo conjunto con las familias para que puedan estimular la lectura, las muchas formas de leer, y el desarrollo de relaciones afectivas sanas y creativas.
- Desarrollar del compromiso de agentes comunitarios para el sostenimiento del proyecto a través de la conservación de los libros, su mobiliario adecuado y la organización de encuentros intergeneracionales.

Lineamientos generales

En los últimos cuatro años se trabajaron en forma teórica y práctica los siguientes ejes temáticos

- Reflexión en forma colectiva de la importancia de “animar la lectura” en la sociedad actual.
- Búsqueda de la necesidad de crear climas adecuados y afines a los lectores para involucrarlos en el proceso de leer.
- Rescate de la dimensión afectiva y creativa del acto lector.
- Reconocimiento del vínculo existente entre las cuatro habilidades macro de la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir),
- Desarrollo de estrategias de estimulación posibles para realizar en ámbitos lectores.
- Descubrimiento de la riqueza del lenguaje.

- Transmisión de conceptos generales de literatura infantil, valor de los libros, de los cuentos y formas de encuentro con los mismos.

Un programa de formación

Objetivo general

- Favorecer la lectura como política nacional, elemento democratizador y derecho de todos.

Objetivo específico

- Fortalecer la gestión de los responsables de espacios de lectura a través de la profesionalización de su tarea, en el marco del Plan Nacional de Lectura.

Destinatarios

- Treinta responsables de espacios de lectura vinculados con el Plan Nacional de Lectura.

Descripción del curso

Duración

- De agosto a diciembre, 32 horas presenciales y 18 horas no presenciales.

Estructura

El curso está organizado en módulos temáticos quincenales, de cuatro horas de duración cada uno, que se desarrollarán durante las

instancias presenciales. La fase no presencial se desarrollará bajo la modalidad de tutoría, e incluirá, entre otras actividades, tareas vía correo electrónico.

Evaluación

El curso se aprobará mediante la participación activa en las fases presenciales y no presenciales y mediante la aprobación de la evaluación final que consistirá en la elaboración de un proyecto de animación a la lectura, para implementar en el espacio del cual el participante es responsable.

Plan del curso

Primer módulo

1. Contenidos

- Importancia de la lectura.
- Consideraciones históricas, sociales y educativas de la misma.
- Diferentes concepciones de la lectura a lo largo del tiempo.
- Lectura y recreación.
- Lectura y aprendizaje.
- Propuesta de tareas para realizar la etapa no presencial.

2. Sugerencias metodológicas

- Explicación de las características del curso y los criterios de aprobación.
- Taller de intercambio de experiencias en el que se tomará en consideración la procedencia del participante y las características del espacio de lectura a su cargo.

- Explicación de las características del proyecto final.
- Taller de lectura.
- Durante cada sesión se podrá brindar orientación y atender las consultas sobre la elaboración del proyecto.

Segundo módulo

1. Contenidos

- Presentación por parte de los participantes de las tareas realizadas a partir de la consigna entregada en el módulo anterior.
- Qué es leer. Concepto de lectura. Diferentes perspectivas.
- La lectura como conjunto de habilidades, como proceso interactivo, como proceso transaccional.
- La lectura y las intenciones del lector.
- La lectura en diversidad de soportes.
- Uso de diferentes fuentes de información.

2. Sugerencias metodológicas

- Actividad de taller para sensibilizar a los participantes respecto de los conceptos teóricos abordados.
- Propuesta de tareas para realizar en la etapa presencial: realizar un taller de lectura —se podrá reiterar la consigna dada en el módulo— con los materiales que le serán proporcionados por el Plan de Lectura a los participantes del curso.

Tercer módulo

1. Contenidos

- Presentación, a cargo de los participantes, de las tareas realizadas.

- Concepto de espacio de lectura.
 - Concepto de biblioteca.
 - Presentación de diferentes tipos de libros. Identificación de sus partes. Organización general del material.
2. Sugerencias metodológicas
- Actividades del taller.
 - Propuesta de tareas: comenzar la organización del material del espacio de lectura a partir de las pautas dadas en el módulo.

Cuarto módulo

1. Contenidos
- Presentación, a cargo de los participantes, de las tareas realizadas.
 - Profundización en aspectos de organización de los materiales existentes en los espacios de lectura.
 - Selección de diferentes fuentes de información con el fin de apoyar a la comunidad.
2. Sugerencias metodológicas
- Propuesta de tareas: continuar con la organización de los materiales del espacio.

Quinto módulo

1. Contenidos
- Concepto de animación a la lectura.
 - Formas de animación a la lectura. Narración, lectura, uso del libro recreativo.
2. Sugerencias metodológicas
- Tarea: realizar un taller de animación a la lectura en su espacio.

Sexto módulo

1. Contenidos
- Animación a la lectura a través de la búsqueda de información.
 - Organización de un banco de datos de servicio a la comunidad. Criterios generales.
2. Sugerencias metodológicas
- Propuesta de tareas: comenzar la organización de un banco de datos según los requerimientos de cada espacio.

Séptimo módulo

1. Contenidos
- Presentación de las tareas realizadas.
 - Lineamientos generales para la elaboración de un proyecto de animación a la lectura.
 - Primeras acciones en la elaboración del proyecto tomando en consideración los aportes del curso y las tareas realizadas en el mismo.

Octavo módulo

1. Contenidos
- Exposición de los avances de los proyectos con intervención y sugerencias del capacitador y aportes de de los participantes.

MARGARITA EGGERS LAN¹⁵

En el presente año el Ministerio de Educación de la Nación Argentina a través del Plan Nacional de Lectura implementó el Seminario de Formación de Lectores como Sustento para la Igualdad, con el propósito de generar una nueva instancia de formación y capacitación para la comunidad educativa.

Esta acción se inscribe en la convicción de que la lectura debe ser considerada como prioridad educativa en los planes de estudios de las escuelas de todos los niveles y modalidades, porque su enseñanza no es solo un tema de los docentes de los primeros grados, sobre quienes recae la tarea de alfabetización inicial. Entendemos que formar un lector implica pensar en un proceso que se realimenta constantemente con más lectura y que atraviesa toda la escolaridad.

Pensar una pedagogía de la lectura implica hablar de libros y de espacios y tiempos que faciliten el acto de leer. En este sentido para fijar como lineamiento de política educativa un mejor acceso a la lectura se hace necesaria una línea de trabajo que facilite y perfeccione los espacios, escenarios y circuitos dedicados a la lectura.

En este terreno de trabajo se inscribe el diseño del seminario, que busca acercar a docentes, estudiantes, bibliotecarios y profesionales de la educación en un espacio gratuito de formación y actualización sobre la lectura y los aportes de la literatura infantil y juvenil al proceso lector.

Entre los principales objetivos del seminario se encuentran:

- Propiciar entre los docentes la reflexión, desarrollo y puesta en acción de una pedagogía de la lectura que planifique y garantice la formación lectora a lo largo de la escolaridad como instrumento de igualdad social y de conocimiento.
- Promover espacios institucionales generadores de intervenciones didácticas que promuevan en los docentes su propia formación

lectora, considerando los aportes que la literatura infantil y juvenil puede realizar.

- Propiciar la lectura como práctica permanente y habitual del sujeto como lector y facilitar su acercamiento a los bienes culturales como estrategia de participación e intervención.
- Reflexionar acerca de la generación de estrategias didácticas que faciliten al docente y estudiantes el acceso al libro, recreando espacios curriculares para la lectura, como: por placer y estudio, los de ficción y los no ficcionales, a través de todos los soportes de información que la cultura mediática ofrece, teniendo en cuenta los tipos de infancia y juventudes de la era tecnológica y la sociedad globalizada imperantes.
- Actualizar conocimientos en cuanto a estrategias y recursos para la formación de lectores, nuevas alfabetizaciones, movimientos literarios dentro de la literatura infantil y juvenil, cánones y criterios de selección de lecturas, favoreciendo con esto el contacto estimulante con los textos y los libros a partir de vivencias interactivas.

Esta instancia de formación que está a cargo de académicos nacionales y extranjeros busca principalmente generar un espacio donde pensar, repensar y debatir una pedagogía de la lectura que sea un diálogo continuo entre la teoría y la práctica.

En este sentido y trabajando con los lineamientos de una escuela preocupada por una mejor calidad de vida de los ciudadanos, que a nuestro entender es aquella que tiene como tarea formar personas íntegras y no reproducir conocimientos elaborados en los espacios

15. Directora Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

académicos, es que se establecieron los siguientes ejes temáticos para desarrollar durante el transcurso del seminario:

- Escuela, pobreza y derecho a la lectura. La lectura como sustento de igualdad y equidad. Lectura y contextos de vulnerabilidad.
- Lectura e interdisciplinariedad. Lectura y currículo escolar. Reflexiones sobre la historia de la lectura en la escuela argentina.
- Formación de lectores en la escuela del siglo XXI. La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria.
- Criterios para la selección de lecturas. Las guías de lectura como instrumento de promoción lectora.
- Reflexiones sobre cánones de lectura de literatura infantil y juvenil iberoamericana.
- Alfabetización, nuevas tecnologías y lectura. Lectura, cultura escrita e igualdad de oportunidades.
- Alfabetizaciones digitales, medios y lectura.

De esta manera, el seminario aborda no solo temas específicos de la literatura infantil y juvenil sino también los contextos de vulnerabilidad, las nuevas tecnologías y las infancias, porque estamos convencidos de que pensar de manera interdisciplinaria enriquece y multiplica las prácticas que los docentes desarrollan en sus aulas. Apostar a unir las generaciones del libro, del audiovisual, de la multimedia y de los internautas es uno de los desafíos que nos propusimos con este proyecto.

Modalidad y organización del seminario

Nos parece importante dar cuenta de este aspecto porque permite visualizar una instancia de formación sostenida durante un año y

entenderla en términos de proceso de trabajo que involucra a diferentes áreas e instituciones.

Para implementar el seminario, el Plan Nacional de Lectura trabaja y planifica conjuntamente con las coordinaciones regionales y con los equipos provinciales de los planes de lectura. A su vez, desarrolla acciones conjuntas con cinco universidades del país que funcionan como sedes donde se replica el seminario. El cupo por región es de 120 asistentes; la modalidad de trabajo se sustenta en 15 horas semipresenciales y en 25 horas presenciales. Como cierre y a modo de evaluación final, cada participante presenta un proyecto educativo que involucra los contenidos del seminario y la posibilidad de aplicarlos en la unidad educativa donde trabaja o estudia.

También queremos mencionar el Seminario para Formación de Lectores Narradores Sociales que se desarrolló por primera vez el año pasado en la provincia de Chubut, al sur de nuestro país, mediante un convenio entre el Plan Nacional de Lectura, el Plan de Lectura Provincial y la Asociación Civil Argentina Narrada; este seminario dura un año en el que se realizan distintos encuentros presenciales y tutoriales.

La capacitación apunta a generar núcleos de trabajo en narración y lectura en voz alta en distintas escuelas de la provincia. La idea central es revalorizar el objeto libro y considerar al espacio de lectura comunitaria como un hecho social que excede el carácter meramente artístico.

El objetivo es capacitar en servicio y proveer a los maestros de herramientas para armar sus propias minicampañas de lectura en las instituciones donde trabajan. En este sentido, los participantes deberán presentar un proyecto de intervención concreta en sus escuelas y comunidades para aprobar la capacitación.

5

Intervención de Argentina

Durante el año del seminario, 40 docentes de instituciones de educación formal y no formal realizaron pasantías de lectura comunitaria en distintos espacios.

Las provincias de Neuquén y Río Negro solicitaron implementarlo durante el 2010.

OLGA DE MOTTA¹⁶

Descripción

El Ministerio de Educación a través de las Escuelas Normales, ente rector de la formación de formadores, propone el Programa de Lectura, cuyo propósito consiste en mejorar la comprensión lectora y fortalecer el hábito lector. Este programa se llevará cabo durante el ciclo escolar y formará parte del plan de estudios como una subárea complementaria en el Área de Comunicación y Lenguaje.

Competencias

Las y los participantes

- Amplían conocimientos en cuanto a la comprensión lectora por medio de la investigación.
- Aplican herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Utilizan la lectura como herramienta básica para su formación personal, familiar y profesional.

Temario

- La lectura como destreza comunicativa
- Infraestructura del libro.
- Política del libro.
- Derechos de autor.
- Lectura comprensiva.
- Lectura rápida.

Habilidades y destrezas de lectura

- Definición.
- Objetivos.
- Desarrollo.
- Habilidades y destrezas.

Los procesos de lectura y escritura

- La lectura ¿para qué?
- Movimientos del ojo.
- Espacio perceptivo.
- Teorías sobre cómo leemos.
- Leer con los ojos o con los oídos.

Niveles de lectura

- Descriptiva o literal.
- Interpretativa e inferencial.
- Crítica o valorativa.

Comprensión lectora

- La comprensión lectora.
- Leer para aprender desde el punto de vista constructivista.
- Componentes de la lectura.
- Condiciones de la comprensión.
- Habilidades de comprensión.

16. Representante del Ministerio de Educación en el Consejo Nacional del Libro de Guatemala.

- Estrategias de lectura.
- La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.
- Componentes de la comprensión lectora: información previa y del vocabulario; la construcción de procesos y habilidades y la correlación de la lectura y la escritura.
- La lectura como un proceso interactivo.
- La lectura es un proceso del lenguaje.
- El proceso de la lectura: antes, durante y después de la lectura.
- Formulación de hipótesis y las predicciones.
- Problemas de la comprensión lectora.

Lectura crítica y pensamiento crítico

- Definición de lectura crítica.
- Definición de pensamiento crítico.
- Razonamiento.
- Reflexión metodológica.
- Pensamiento crítico.
- Herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico, didáctica de la lectura.

Inicio del fomento de la lectura

- La lectura y su aprendizaje.
- Los inicios de la lectura.
- Las dificultades en la lectura.
- Los libros y las edades.
- La selección de la lectura.
- El hábito de la lectura.

Herramientas de comprensión lectora

- Subrayado.
- Resúmenes.
- Organizadores gráficos.
- Rincones de lectura: materiales para fomentar el hábito lector, material elaborado por los niños.
- Círculos de lectura.

Planes de lectura

- Estructura de un plan de lectura.
- Práctica del plan.

La escritura

- El proceso de la escritura.
- Estrategias de escritura para niños.
- Estrategias de escritura creativa.
- Estrategias para la creación de diferentes tipos de escritura.
- Conocimiento de políticas del derecho de autor.
- Investigaciones acerca de catálogos de autores nacionales en cuanto a la producción nacional de textos de diversos géneros.
- Dominio en los procesos editoriales y administrativos en cuanto a la comercialización, exoneraciones de ISR, IVA, derechos de autor.
- Fortalecimiento en la creación de textos con enfoque lingüístico y cultural de acuerdo a los cuatro pueblos: maya, xinka, garífuna y ladino según sus comunidades lingüísticas.

Bibliotecas

- ¿Qué es la biblioteca?
- Funciones de la biblioteca.
- Funciones del bibliotecólogo.
- Catalogación de libros de acuerdo a las edades, niveles y formación para formar las bibliotecas (incluye educación inclusiva).
- Estrategias para impulsar las bibliotecas.
- Planes y programas en promoción de la biblioteca.

Metodología

Este curso comprenderá dos modalidades

1. A distancia:
 - Las y los participantes realizarán investigaciones que presentarán en la clase presencial para su análisis y discusión.

2. Presencial:

- Con base en las investigaciones y por medio de técnicas de grupo, los temas investigados serán discutidos en clase ampliando el conocimiento y resolviendo dudas.
- Talleres de lectura.

Evaluación

Las y los participantes entregarán

- Portafolios.
- Presentación de un instrumento para diagnóstico de lectura.
- Plan de lectura.
- Implementación de una herramienta de lectura.