

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.