

Toda ciencia debe asumir como su condición primera el concebirse como ciencia de un objeto, de un objeto real que existe independientemente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Por lo tanto, habrá que suponer en este objeto un *determinismo* propio, una *necesariedad* que la ciencia querrá descubrir. Ahora bien, todo esto —que es tan válido para el psicoanálisis como para la física— no resulta evidente cuando se trata de ese “objeto” supuestamente tan peculiar que es el *sistema didáctico* o, más ampliamente, el sistema de enseñanza. Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que es necesario dilucidar, le atribuimos en general una voluntad muy débil y sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes. Y en aquello que nos ofrece resistencia, queremos ver el simple efecto de la “mala” voluntad de algunos “malos” sujetos (los docentes, dramáticamente conformistas; la administración, incorregiblemente burocrática; los “gobiernos sucesivos”, el ministro, etc.). Sea cual fuere el origen sociohistórico de una actitud tan compartida [...] es necesario tomar conciencia de que permanecemos de este modo en una situación verdaderamente precientífica. [...] El sistema de enseñanza sigue siendo el terreno privilegiado de todos los voluntarismos —de los cuales es quizá el último refugio—. Hoy más que ayer, debe soportar el peso de todas las expectativas, de los fantasmas, de las exigencias de toda una sociedad para la cual la educación es el último portador de ilusiones. [...] Esta actitud es una confesión: el sistema de enseñanza —totalmente impregnado de voluntad humana— podría modelarse a la medida de nuestros deseos, de los que sólo sería una proyección en la materia inerte de una institución.

Lamentablemente, no podemos modelar el sistema de enseñanza a imagen y semejanza de nuestros deseos, no tenemos una varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar y sólo se cumpla la función explícita de democratizar

el conocimiento. Pero tampoco podemos renunciar a modificar en forma decisiva el sistema de enseñanza.

Reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica porque éste no depende sólo de las voluntades individuales de los maestros —por mejor capacitados que ellos estén—, significa aceptar que, además de continuar con los esfuerzos de capacitación, será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien (sin correr el riesgo de caer posteriormente en el analfabetismo funcional) de esas prácticas sociales que son la lectura y la escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional.

Es por eso que, antes de centrar el análisis en las diferentes herramientas que consideramos esenciales para transformar la enseñanza, haremos algunas reflexiones sobre esos fenómenos propios de la institución escolar.

ACERCA DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO OBJETOS DE ENSEÑANZA

El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos; la lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones sociales ocurre lo contrario; en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones...

Escribir es una tarea difícil para los adultos –aun para aquellos que lo hacen habitualmente–; sin embargo, se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida... Leer es una actividad orientada por propósitos –desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor–, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir...

La versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego, fuera de la escuela?

Durante mucho tiempo, atribuimos esta deformación sólo a la concepción conductista del aprendizaje que impera en la escuela. Sin embargo, la obra de Chevallard (1985) nos permitió encontrar una nueva y esclarecedora respuesta para esas viejas preguntas y, sobre todo, nos permitió descubrir otra dimensión del problema.

En efecto, conocer el fenómeno de transposición didáctica –puesto en evidencia por Chevallard en el marco de su trabajo en Didáctica de la Matemática– permitió tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser privativa de la lectura y la escritura, es un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos.

El saber –ha mostrado Chevallard– adquiere sentidos diferentes en diferentes instituciones, funciona de un modo en la institución que lo produce y de otro en la institución encargada de comunicarlo. No es lo mismo aprender algo –a leer y escribir, por ejemplo– en la institución escuela o en la institución familia. Todo saber, toda competencia, están mo-

delados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen.

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.

La presión del tiempo es uno de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original. La graduación del conocimiento lleva a la parcelación del objeto. Ya Comenio afirmaba: “La ley de todas las criaturas es partir de cero y elevarse gradualmente. El educador debe avanzar paso a paso en todos los terrenos [...] Una sola cosa a la vez. Una sola cosa sobre la cual se pasará todo el tiempo necesario”.

En aras de la graduación, tiempo y conocimiento se confunden.

La organización del tiempo didáctico –señala Chevallard (1984)– se apoya sobre la materia a enseñar, se identifica con la organización del saber, según una dialéctica de la descomposición y la recomposición. Se constituye una pedagogía analítica que descompone hasta en sus elementos más simples la materia a enseñar, que jerarquiza en grados cada fase del proceso.

Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; las letras o sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y –por supuesto– antes que la palabra, que la oración, que el texto; los alumnos deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica... Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad.

Fragmentar así los objetos a enseñar permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje. Lamentablemente, la simplificación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reproducción de las partes nada dice sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como intérpretes y productores de textos.

Ahora bien, la transposición didáctica es inevitable, pero debe ser rigurosamente controlada. Es inevitable porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni ser utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. Debe ser rigurosamente controlada porque la transformación del objeto –de la lengua escrita y de las actividades de lectura y escritura, en nuestro caso– tendría que restringirse a aquellas modificaciones que, en efecto, son inevitables. Dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda

hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas, será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.

El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro.⁵ Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica expedirse sobre la pertinencia de los “recortes” que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan los currícula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar; el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural –extraescolar– del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles.

⁵ Combatir la idea circulante de que el maestro es el único y gran responsable de todos los defectos del sistema educativo fue uno de los propósitos esenciales de este artículo. Mostrar cuáles son los diferentes componentes que es necesario contemplar y cuáles son las responsabilidades que otras instancias del sistema tienen la obligación de asumir era también un propósito prioritario, ya que el Encuentro del CERLALC en el que originalmente se presentó este trabajo tenía la misión de elaborar recomendaciones que serían propuestas en una reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe.