

La lengua escrita en la escuela primaria

*Ponencia presentada por Ernesto García Posada**

Contexto y vigencia histórica de la querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura

Introducirse en una revisión rigurosa sobre el problema de la lengua escrita en la escuela primaria puede ser una de las empresas más azarosas y desconcertantes que puede asumir un investigador contemporáneo. Se ha escrito tanto, desde tan diversos ángulos y paradigmas, con tan distintos propósitos, métodos y alcances, que sería pretencioso —cuando no simplemente ilusorio— comprometerse a abarcar el panorama global de la investigación publicada sobre el tema.

En nuestro caso, y teniendo en cuenta la historia del *Método Subjetivo de la Lengua Escrita*, vamos a delimitar la discusión teórica a sólo un aspecto de la

*** Presidente de la Asociación Colombiana de Pedagogía. Bogotá, Agosto de 1993.**

cuestión: el de la enseñanza. Se trata de discutir lo que hace y lo que puede hacer cualquier maestro de primaria para inducir a sus alumnos a que aprendan a leer y escribir. El tema del aprendizaje, es decir, de los caminos y resultados que el niño de primaria puede seguir en su acceso a los libros y a la escritura no se examinará en esta ocasión. Desde luego, el estudioso sabe que ninguna de las acciones del docente está separada de una determinada concepción sobre el aprendizaje que espera de su alumno; pero la dispersión de la disciplina pedagógica ha dado en la gran confusión reinante por la cual la literatura didáctica más popular evita referirse a la acción propia y específica del maestro suponiendo que ésta no debe ser más que la reacción oportuna y respetuosa ante las conductas de los estudiantes.

Históricamente se pueden reconocer dos métodos de enseñanza que, más bien, pueden definirse como dos vertientes didácticas opuestas alrededor de un mismo objeto de enseñanza: el alfabeto leído y escrito. Berta Braslavsky (1962) es la autora que en español ha realizado la mejor exposición teórica de estos dos abordajes y en particular de la polémica que los caracteriza. Los criterios de ordenamiento, clasificación y designación que Braslavsky emplea coherentemente en su obra pueden ser usados con unas pequeñas adiciones y remodelaciones, provenientes de las evidencias investigativas más recientes que, en la época de la publicación, apenas se insinuaban en los círculos más audaces de la vanguardia del pensamiento.

A fin de establecer la necesaria precisión en los conceptos y en los términos, la autora empieza por adoptar la clasificación propuesta por J. Guillaume en su artículo "Lecture" del *Nouveau Dictionnaire de pédagogie e d instruction primaire*: "Esta clasificación comprende los 'métodos de marcha sintética' y los 'métodos de marcha analítica' y no solamente tiene la ventaja de aclarar ciertos conceptos como el de método 'sintético' o 'analítico' que habitualmente confunden sobre la verdadera marcha del proceso que se sigue en cada caso sino que, además, se adapta a la evolución que históricamente siguieron los métodos, por lo menos de que se crearon los alfabetos grafemáticos." (1962, p. 23). Y luego se apoya en las definiciones propuestas por Th. Simón en su *Pédagogie expérimentale*: "A pesar de las apariencias, no existen más que dos métodos de lectura. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero, para ello, uno de estos métodos comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales, y el otro busca por el contrario obtener el mismo resultado colocando de repente al niño pequeño frente a nuestro lenguaje escrito." (Subrayado por EGP) (1962, p. 24)

Aunque Braslavsky plantea un pequeño matiz en relación con la tesis que hemos subrayado, evidentemente la acepta como sustancialmente válida; y, desde luego, hay que subrayar aquella tesis porque expone en forma contundente el círculo vicioso en que cayó la enseñanza de la lengua escrita en el último siglo, a partir de la universalización efectiva de la escuela primaria en las culturas más opulentas, e independientemente del método elegido. Hasta bien entrado el séptimo decenio de este siglo, todo el discurso teórico, incluida Braslavsky, ha partido del supuesto de que el alfabeto y la escritura son convenciones racionalmente establecidas para cifrar los sonidos de la lengua oral. Como podremos ver más adelante, la crítica de este supuesto insostenible a la luz de la moderna lingüística ha cerrado para siempre la querrela entre métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica puesto que ninguno de los dos abordajes reconoce con propiedad el hecho de que la Lengua Escrita no es una mera transcripción de la Lengua Oral.

De hecho, en la parte final de su libro Braslavsky expone una detallada mención de los trabajos que para entonces eran pioneros de S. B. Maissonny, por un lado, y de J. Delaunay, por otra parte, en los cuales se insisten como tesis de partida en la gran distancia que media entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, indicando que esa distancia debe ser llenada mediante artificios específicos que no pueden reducirse a presuntas correspondencias biunívocas entre dos sistemas de convenciones preestablecidos. No obstante, es evidente que en el cuerpo de su exposición teórica, la autora parte de la tesis muy equivocada de que enseñar a leer es enseñar la correspondencia entre la palabra hablada y la palabra escrita. Tal correspondencia, en rigor mecánico, no existe y no debe ser enseñada. Pero en el tiempo de la obra comentada esta afirmación nuestra era prácticamente imposible.

Aparte de esta clasificación y denominación de los métodos, Braslavsky introduce una interpretación histórica global sobre los sucesos más notables en el desarrollo de esos métodos y sus variantes estableciendo con muy buen sentido un primer esbozo de datación. Sin embargo, su interpretación sufre de una falla muy significativa que, en general invalida las referencias sobre los orígenes prehistóricos y las formaciones tempranas de la escritura y de los correspondientes métodos de enseñanza. En su afán por llevar la polémica hasta raíces muy arcaicas que acaso no existieron, o por lo menos fueron planteadas en términos muy diferentes de los que corresponden a nuestra época, la autora busca datos y fuerza citas que no pueden ser sostenidos a la luz de una investigación más reciente (ver ONG, 1987) y más comprensiva sobre el salto cualitativo que la escritura significó para el desarrollo de la cultura y de la sociedad.(1)

La necesidad de un método seguro y universal para la enseñanza de la lectura y la escritura no aparece históricamente sino cuando la sociedad en su conjunto ha alcanzado un alto grado de alfabetización y la comunicación escrita se ha convertido en el circuito fundamental de homogeneidad de la cultura. Esto no ocurre sino a partir de la invención de la imprenta, por un lado, y el establecimiento de un mercado mundial y anónimo en el que productores y consumidores no interactúan directamente. "La impresión hizo del Renacimiento italiano un Renacimiento europeo permanente; produjo la Reforma protestante y reorientó la práctica religiosa católica; afectó el desarrollo del capitalismo moderno; hizo posible que la Europa occidental explorara el mundo; cambió la vida familiar y la política; difundió el conocimiento como nunca antes; hizo del alfabetismo universal un objetivo formal; volvió posible el surgimiento de las ciencias modernas; y dio nuevas facetas a la vida social e intelectual." (ONG, 1987, p. 117) Pero todos estos efectos se acumulan durante varios siglos de manera que la lucha por la escolarización universal (que es, al mismo tiempo y en esencia, la lucha por la alfabetización universal) no se emprende efectivamente sino a partir del siglo XIX cuando el modo de producción y distribución capitalista se ha establecido en todo el mundo bajo el predominio de las opulentas Europa y Norteamérica.

"La escritura alfabética había dividido la palabra en los equivalentes espaciales de las unidades fonéticas (en principio, aunque las letras nunca funcionaron como indicadores enteramente fonéticos). Sin embargo, las letras utilizadas en la escritura no existen antes del texto en el cual aparecen. Con la impresión tipográfica alfabética, las cosas cambian. Las palabras se componen de unidades (tipos) que existen como tales antes que las palabras a las que darán forma. La impresión sugiere, mucho más de lo que jamás lo hizo la escritura, que las palabras son cosas. [...] La impresión tipográfica alfabética, en la cual cada letra era vaciada en un pedazo separado de metal, o tipo, constituyó un adelanto psicológico de la mayor importancia." (ONG, 1987, p. 118). Y cuando la sociedad emprende la lucha por la alfabetización universal este cambio psicológico (que es un cambio en la psicología del común y no simplemente en la de los individuos)/- se) se traduce en el supuesto didáctico de que el alfabeto existe por su propio valor y debe enseñarse en su correspondencia con los sonidos del habla. Es entonces cuando se desata la polémica sobre cuál método puede ser más eficaz y seguro para conseguir el objetivo planteado.

Antes de la transformación histórica de la imprenta y la unificación del mercado, la escolarización estaba reservada a ciertas capas de la sociedad cuyo

oficio era las letras. En general, el aprendizaje de la lectura y la escritura se iniciaba en edades mucho más avanzadas y respondían a una enseñanza generalmente personalizada en el tutor. Con las nuevas necesidades y proyecciones sociales el aprendizaje se hizo más temprano (a los seis años, hasta hace poco tiempo) y la enseñanza se masificó de manera que no es posible reconocer en detalle las diferencias culturales y de personalidad que cada alumno puede tener al momento del aprendizaje. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura aparecen como el tema más comprometedor de los pedagogos y la polémica crece dando lugar a experimentos muy variados y a toda clase de argumentaciones.

A principios del presente siglo, cuando la escolarización universal todavía no se había establecido en definitiva pero la discriminación social asociada al éxito (o fracaso) escolar ya muestra índices preocupantes, adquiere fuerza la corriente pedagógica de O. Decroly. No casualmente el método global para la enseñanza de la lectura y la escritura es uno de los proyectos más radicales de la propuesta pedagógica de Decroly. Se basa este proyecto en la tesis (parcialmente cierta) derivada de la investigación clínica de que el niño percibe el mundo organizado por totalidades determinadas y, en particular, los textos como conjuntos de palabras estables que no pueden separarse artificialmente en los elementos alfabéticos que los componen. En su formulación original, el método de Decroly no acepta el análisis alfabético que luego se incluyó en las formulaciones más operativas que hemos conocido con el nombre de Métodos de Marcha Analítica.

En su base, los métodos de marcha analítica (o métodos globales) promueven una enseñanza de la lectura y la escritura correspondiente al primer estadio del desarrollo del alfabeto en el hombre, antes de que la imprenta hubiese inventado un significado concreto para el alfabeto. En la práctica de estos métodos se observan resultados muy favorables, y siempre sorprendentes para quienes no conocen los fundamentos, puesto que los aprendices se encuentran efectivamente en un estadio primitivo de su desarrollo en el que el alfabeto no tiene ningún valor por sí mismo. Sin embargo, este es el punto débil de la propuesta. Más pronto que tarde el aprendiz supera ese estadio y entonces el método se queda corto ante las nuevas demandas psicológicas e intelectuales del desarrollo. Es ahí cuando aparecen los análisis alfabéticos que la mayoría de los maestros inducen y aún imponen a sus alumnos y la polémica llega al mismo punto de partida: la búsqueda de la presunta transcripción de la lengua hablada en la lengua escrita.

La didáctica de la lengua escrita surge, pues, como una disciplina decimonónica que pretende explicar y normatizar la enseñanza de la lectura y la escritura

en la escuela primaria y universal de la sociedad capitalista. Muchas referencias pioneras se pueden encontrar desde tiempos muy remotos en la cultura occidental pero como problema profesional no aparece sino ligado al oficio del maestro de la escuela masiva de fines del siglo pasado y principios del presente. En su primer estadio de desarrollo, esta disciplina se constituyó alrededor de la creencia de que el maestro debe enseñar a sus alumnos que las letras son la representación gráfica de los sonidos del habla y que existen unas reglas de conversión de uno a otro código cuya aplicación correcta permitirá leer o escribir, según el caso, cualquier texto preexistente o deseado. Los partidarios del globalismo replicaron, sin embargo, que los sonidos elementales del habla (o sea, las sílabas) no tienen ningún valor semántico y, por tanto, no constituyen elementos del habla como lo suponían los partidarios de los métodos fonéticos. Su propuesta, entonces, consiste en cambiar el punto de partida tradicional. Ya no se apelará a los sonidos sino a los significados que se transmiten en la comunicación oral; de acuerdo con las preferencias, el maestro podrá elegir palabras o frases tomadas del discurso oral para enseñar la presunta correspondencia con su representación gráfica. Y al revés, una vez que los niños han aprendido las frases o palabras escritas, enseñará la operación inversa, o sea, la oralización de lo que está en representación gráfica.

Dos incidentes históricos transformaron el panorama de la didáctica de la lengua escrita. En primer lugar la desalfabetización general de la sociedad, y en segundo lugar la irrupción hegemónica del discurso constructivista en los dominios de la pedagogía y la didáctica después de los años 60 de este siglo. Por lo primero, la enseñanza de la lectura y la escritura quedaron desactualizadas puesto que la cultura de los medios masivos de propaganda desplazó el texto de la cotidianidad de los ciudadanos y lo redujo, nuevamente, a aquellos lugares aislados y esotéricos en donde se encuentran los intelectuales. En la práctica, la cultura electrónica consiguió hacer realidad que el alfabeto no pase de ser más que una ayuda gráfica para cifrar ciertos aspectos de un mensaje visual o audiovisual que se transmite a públicos tan amplios que no pueden diferenciar ningún tipo de identidad específica. En estas condiciones, como se puede comprobar empíricamente en cualquier ciudad del mundo contemporáneo, el ciudadano común y corriente no necesita saber leer sino que basta con saber descifrar, y tampoco necesita escribir pues le basta con saber marcar y rellenar las formas preimpresas que en todas partes le imponen para su identificación y registro estadístico.

Por otra parte, la didáctica general y la didáctica de la lengua escrita sufrieron un gran estancamiento ante la irrupción del discurso constructivista en la pedagogía.

Bajo el supuesto correcto de que el saber y el conocimiento no se transmiten por vía de simple información y memorización, las nuevas tendencias se consagraron a estudiar la actividad del aprendiz con la esperanza de que la actividad del enseñante podría definirse por simple reflejo de los descubrimientos nuevos. Se abandonó, entonces, la pregunta por el cómo enseñar y se la reemplazó con un consejo simplista: la enseñanza debe limitarse a orientar la construcción de conocimiento del aprendiz.

En estas condiciones la indagación por los métodos de la lectura y la escritura en la escuela primaria cambió de ejes. Se empobrecieron los textos escolares hasta quedar reducidos a simples cartillas llenas de recuadros e ilustraciones que evitan al estudiante el esfuerzo de leer. Se acabaron los ejercicios de caligrafía y ortografía y aún los cuadernos escolares quedaron reducidos a una mínima significación dentro de la vida escolar. Al mismo tiempo se multiplicaron los ejercicios de aprestamiento y de entrenamiento en donde el niño adquiere la habilidad del descifrado para extraer y comunicar información a través de textos cada vez más elementales. Y se multiplicaron las ayudas audiovisuales para facilitar la tarea de maestros y alumnos.

Toda esta vía de desarrollo ha desembocado en un callejón sin salida. El nivel general de la actividad intelectual de maestros y alumnos ha decaído sin cesar. Las prácticas de lectura y escritura se encierran cada vez más en los círculos de la propia institución escolar y su decadencia general afecta de manera muy especial los niveles superiores de esta institución en donde los estudiantes presentan grandes dificultades para acceder a las tradiciones académicas porque no saben leer ni escribir sin las ayudas audiovisuales de los escalones iniciales de la escuela.

La polémica acerca de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria vuelve a la orden del día. Pero en su nueva versión ya no la podemos repetir en los mismos términos porque en los últimos decenios han ocurrido cambios sustanciales en el orden de la lingüística y de la didáctica que no pueden ser ignorados. En primer lugar, hoy día nadie sostiene el viejo paradigma de que la escritura es la representación gráfica del habla. Así como el lenguaje oral marca la diferencia que libera al género humano de las cadenas instintivas de sus antepasados en la escala evolutiva, el alfabetismo es un estadio particular del desarrollo del lenguaje humano que instituye formas diferentes de cultura que alejan al hombre todavía más de sus condicionamientos naturales y lo instalan más definitivamente en el círculo de la autodeterminación histórica.

Y por lo tocante a la didáctica, en Colombia hemos superado ya el caduco paradigma de que la enseñanza ha de ser una actividad instrumental al servicio de la transmisión del conocimiento. La misión del maestro ha sido redescubierta en términos de su especificidad intelectual y de una articulación autónoma con la cultura y el saber. Si bien la educación es un vasto campo en donde confluyen los intereses de múltiples disciplinas de las ciencias humanas, la enseñanza se reconoce como un campo particular dentro de la educación en donde el discurso pedagógico tiene una especificidad y una independencia que no puede destituirse por las demás ciencias.

Por lo que hemos podido constatar a lo largo de nuestra investigación, la inmensa mayoría de los maestros de la enseñanza primaria permanecen en el anterior estadio de la polémica. A pesar de las influencias más o menos extensas del discurso constructivista, la escuela sigue atada a la vieja convicción de que la escritura es la representación gráfica del habla y de que el alumno debe aprender, o descubrir si se quiere, las reglas de esa correspondencia. A pesar del avance incontenible del audiovisualismo, la enseñanza de la lectura y la escritura sigue justificándose en las mismas razones de antes: el futuro conocimiento de unos clásicos que ya nadie conoce ni reconoce; la obtención de información que cada vez es más eficientemente transmitida por otros medios más ágiles que el texto. Y en últimas, la única justificación que vale es la que constituye la trampa insalvable: hay que aprender a leer para poder aprobar las pruebas de comprensión de lectura del examen del Icfes.

Sin mucha conciencia del hecho, el Método Subjetivo de la Lengua Escrita fue posible porque la invención se produjo desde nuevos paradigmas lingüísticos y didácticos. En todo caso, la cuestión empezó cuando un equipo de maestros asumió la enseñanza de la lectura y la escritura como una misión compleja —y no como una tarea instrumental— que debía ser resuelta con autonomía desde el campo de la pedagogía. Y la primera formulación de ese equipo fue para suspender el viejo paradigma: "enseñar a leer no es enseñar a descifrar." Fue necesario un detenido estudio de la lingüística para poder comprender en profundidad el nuevo paradigma que estábamos instituyendo.

Lingüística y enseñanza de la lengua escrita

Detrás de la idea de que la escritura es la representación gráfica del habla podemos encontrar un conjunto de ideas comunes acerca del origen, desarrollo y diferenciación del lenguaje humano. En general, dichas ideas suponen que el

lenguaje es una invención secundaria (es decir, producida como reelaboración de situaciones primarias en donde pueden descubrirse elementos lingüísticos ocultos) y, sobre todo, consideran que las lenguas son extensos sistemas convencionales de signos que sirven para la comunicación entre individuos y grupos. En estos sistemas convencionales la racionalidad y la arbitrariedad de cada nación (portadoras de lengua) están llamados a jugar un papel preponderante. El desarrollo de la moderna disciplina del lenguaje ha desmontado uno a uno todos esos mitos primitivos sobre el origen y carácter del lenguaje humano con la cual ha introducido un nuevo orden de raciocinio en donde la cuestión de los códigos y los sistemas convencionales, con toda su racionalidad y arbitrariedad, quedan relegados a un lugar insignificante.

Para efectos de exposición, podemos esquematizar dos posturas diferentes en cuanto al origen del lenguaje: el instintivismo y el convencionalismo. No se trata de teorías excluyentes entre sí sino de intuiciones diferentes que en su conjunción mantienen un rígido velo que impide cualquier abordaje inteligente del problema. Por un lado, se supone que el hombre habla por instinto, es decir, por puro moldeamiento de conductas proveniente de los estímulos del medio. Y por otra parte, se supone que los idiomas que el hombre ha creado y aprende en su infancia provienen de transacciones, acomodaciones y convenciones de conductas lingüísticas aprendidas por medio de aquel moldeamiento primario del instinto del habla. Es bajo esta mirada que los códigos adquieren un valor absoluto en donde la intención simbólica y el contenido semántico del lenguaje tienden a desaparecer dando paso a las aproximaciones mecanicistas que deben superarse en función de una nueva polémica sobre la enseñanza de la lengua escrita.

El lenguaje no es ni un producto instintivo ni un producto convencional. A diferencia de otras habilidades evolutivas que el ser humano va desarrollando fatalmente por el hecho de vivir y crecer, el lenguaje no es una función biológica inherente al ser humano.

Es claro, desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura —y con toda razón— de hacerle adoptar sus tradiciones. Así pues, la facultad de caminar es una actividad humana general que no varía sino dentro de límites muy circunscritos, según los individuos. Su variabilidad es involuntaria y sin finalidad alguna. El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los

distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. (Sapir, 1954, p. 9 y 10).

Podemos adherir sin dificultad a la conclusión que propone Sapir luego de haber desmontado desde sus raíces la intuición instintiva.

El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. [...] No hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable, si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural pueden servir de estímulos para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla. (Sapir, 1954, p. 14).

Hace falta advertir, sin embargo, que la intencionalidad a la que se hace referencia no significa convención racional puesto que, como veremos, el lenguaje es arquetipo de la racionalidad y no su producto. Se trata de resaltar que más allá de las implicaciones y mediaciones neurofisiológicas tan conocidas y necesarias, lo propiamente lingüístico se encuentra en la intención simbólica.

En este sentido ratifica el mismo Sapir que "el lenguaje es anterior aún a las manifestaciones más rudimentarias de la cultura material, [...] en realidad estas manifestaciones no se hicieron posibles, hablando estrictamente, sino cuando el lenguaje, instrumento de la expresión y de la significación, hubo tomado alguna forma." (1954, p. 31). La reconstrucción de cómo haya sido el itinerario desde las primeras creaciones lingüísticas de los grupos primitivos hasta la estabilización de las lenguas primordiales es un ejercicio muy relevante para profundizar en el dominio de este tema crucial. Sin embargo, es improcedente intentarlo en este espacio y debemos remitir a los lectores a la literatura especializada.(2)

A partir de la evidencia empírica de las lenguas modernas en su incesante vitalidad, variabilidad y expansión, podemos enfrentar el prejuicio convencionalista. A pesar de los muchos esfuerzos por delimitar esa movilidad dentro de sistemas convencionales de reglas (por ejemplo, las Academias que en muchas sociedades se han establecido para mantener la pureza del lenguaje), ninguna lengua viva obedece a reglas racionales. Entre los académicos se puede rastrear algún principio ordenador que generalmente apela a las etimologías del griego y el latín pero su vigencia nunca ha sido definitiva y cada vez decrece. No sobra volver a citar el reiterado fracaso de nuestra época por inventar un idioma universal que, por otra

parte, siempre ha correspondido al idioma de la nación hegemónica de cada momento.

El lenguaje, y cada idioma en particular, debe ser considerado como "el sistema central de reglas en que se conservan objetivamente las reglas de la interacción" (Lorenzer, 1976, p. 63). Reglas de la interacción que se producen y evolucionan en el intercambio práxico del hombre con la naturaleza que, como explica el mismo Lorenzer, "nunca puede consistir en la acción instrumental de individuos aislados, sino que se ejerce siempre en el marco de los procesos de interacción de los individuos (en las condiciones político-económicas concretas)." (1976, p. 63).

Así, pues, la moderna disciplina lingüística (que aquí no hemos revisado sino en sus formulaciones más generales) ha desautorizado por completo la vieja idea de que la lengua es una colección de vocablos y reglas gramaticales que pueda estudiarse como un objeto fósil. Tampoco queda en pie la vieja idea de que el lenguaje sea una habilidad instintiva del hombre que se desarrolla por efecto del crecimiento vegetativo y el ejercicio espontáneo. Sabemos ahora que el lenguaje es un fenómeno histórico que atraviesa al hombre en todas sus dimensiones individuales y sociales. Bajo ningún pretexto la enseñanza puede reducir el tratamiento del lenguaje a los aspectos mecánicos de los llamados "elementos fonemáticos y grafemáticos" puesto que estaría forzando una situación insostenible.

Queda todavía por mencionarlas graves diferencias y distancias que median entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. En primer lugar el hecho de que lo escrito constituye un lenguaje autónomo, liberado de su autor y del contexto concreto en donde la comunicación oral cobra su sentido pleno. "La palabra en su ambiente oral natural forma parte de un presente existencial real" (ONG, 1987, p. 102). En cambio, la escritura se produce siempre en una situación de virtualidad en donde el tiempo y el lugar de la comunicación no coinciden con el tiempo y lugar reales. Tanto el escritor tiene que imaginar a su probable lector como el lector tiene que inventar al autor del texto que lee.

La escritura es totalmente artificial. Si el lenguaje oral no es un producto instintivo sino una producción deliberada de símbolos, el lenguaje escrito exige un mayor grado de intencionalidad y refinamiento que el habla. Por la vía de las tradiciones más universales del hombre, el habla se desarrolla en cada individuo de manera natural, lo que no sucede con la escritura. Es necesario un esfuerzo expreso y sostenido de aprendizaje para alcanzar la expresión escrita; y en cada caso, la

producción de un escrito o la lectura de un texto dado siempre serán esfuerzos más complejos que la comunicación oral en donde los interlocutores comparten una misma situación concreta.

En realidad la lengua escrita constituye una "variedad de lenguaje" que responde a reglas diferentes del lenguaje oral y que inclusive desarrolla repertorios verbales propios. En este sentido, la lengua escrita da lugar a comunidades lingüísticas en cuyo seno la comunicación es significativamente más densa que aquellas en donde predominan variedades de lenguaje orales. No se trata de cuestiones cuantitativas o formales del léxico que se emplea sino del tipo de significados y de contextos que se producen y circulan dentro de las respectivas comunidades.

La enseñanza de la lectura y la escritura no puede limitarse a exponer y ejercitar la correspondencia entre los sonidos y las letras porque, como queda visto, esa correspondencia no existe. La polémica actual debe desarrollarse en torno a las distancias y contrastes que median entre esas dos variedades del lenguaje y los métodos que se propongan tendrán que competir en la eficacia que demuestren para salvar las distancias y asegurar la adecuada incorporación del aprendiz en la nueva comunidad lingüística. No se trata de traducir el contexto natural del aprendiz a la lengua escrita o de buscar relatos elementales que reflejen ese contexto natural; se trata de una verdadera transformación psicológica y sociológica que conducirá al neófito a contextos diferentes y mucho más exigentes que el medio circundante de su experiencia directa.

Los postulados de la nueva didáctica

Todavía predomina en el discurso corriente la idea de que la enseñanza es un oficio instrumental que consiste en aplicar ciertos estímulos que deben producir determinados aprendizajes. En el mejor de los casos, esta idea admite que no se trata de aplicar estímulos sino de orientar procesos de construcción y descubrimiento de conceptos cuyo origen y regulación residen en el aprendiz y en el ambiente de aprendizaje. Pero en la práctica cotidiana, la mayoría de los maestros siguen desempeñando su tarea como la aplicación más o menos cuidadosa de los programas oficiales. Frente a todas estas variaciones del mismo discurso instrumental, el Movimiento Pedagógico ha formulado y difundido una idea nueva que pretende superar esa concepción instrumental y subordinada del oficio de enseñar.

Desde diversas perspectivas epistemológicas, la mayoría de los investigadores en pedagogía en Colombia han señalado que la enseñanza moderna es una disciplina autónoma cuyo ejercicio debe responder a los rigores de la libertad y la creatividad propios de la intelectualidad orgánica. No hay acuerdo sobre las características concretas de esa nueva manera de ejercer la disciplina, ni sobre el camino que conducirá a la necesaria renovación de la enseñanza y de la escuela. Pero todos los enfoques compiten por la invención que asegure mayor autonomía y creatividad al docente frente a su alumno y frente a su objeto de enseñanza.(3)

No siempre ha existido la enseñanza, ni la escuela es la única forma de enseñanza que ha existido en la historia la enseñanza y la escuela son estructuras históricas cuyo devenir tiene ciertas raíces y cierto sentido que explican su existencia, evolución y eventual desaparición. La enseñanza y la escuela son hijas de la modernidad, de esta época que ha pretendido someter la naturaleza y la historia a los designios de la razón a través de las distintas ciencias. En concreto, la enseñanza y la escuela aparecen como las estrategias racionales para el dominio de las potencialidades individuales y su correcta adaptación a las condiciones sociales imperantes. En las épocas anteriores estas tareas se le encargaron a otras estrategias más o menos distantes de las nuestras, de acuerdo con la idiosincrasia de cada pueblo y de cada momento.

Entendemos por enseñanza aquí el oficio especializado de codificar y exponer sistemáticamente el saber constituido con miras a su asimilación por las nuevas generaciones. Oficio que varía al infinito de acuerdo con las condiciones particulares de cada sociedad y momento de la modernidad pero que, no obstante, puede reconocerse como deslindado de otros oficios propios de la intelectualidad tales como la política, el derecho, las ciencias, etc. Y la escuela es la institución, el lugar reservado para que ocurra la enseñanza. Obsérvese que el aprendizaje ocurre «en todas partes, no sólo en la escuela, mientras que la enseñanza —en tanto que oficio— se localiza en la escuela.(4)

La didáctica puede considerarse dentro de este panorama histórico-epistemológico como el espacio configurador de la enseñanza y de la escuela. De acuerdo con Olga Lucía Zuluaga (1987, p. 186), “La Didáctica es el conjunto de conocimientos referidos a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación a meras fórmulas.” Durante el presente siglo, el oficio de enseñar ha sufrido un proceso de extrañamiento asociado con la mirada reduccionista de las llamadas ciencias de la educación que al repartirse algunos de los conceptos principales de la Didáctica la vaciaron de contenido hasta convertirla en ese conjunto de fórmulas

fijas que se espera que el maestro aplique para obtener los fines de la enseñanza, dando pie a la subordinación intelectual del maestro y a la casi desaparición de la didáctica misma. No es fácil resumir en pocas líneas este complejo proceso pero sí podremos identificar algunos de los principales problemas que lo agitan y cuya solución abre paso a la nueva didáctica.

En primer lugar, el falso concepto de que el aula es un proceso homogéneo que encadena la enseñanza y el aprendizaje en una relación causal y unívoca: cada enseñanza debe producir un aprendizaje preestablecido y determinado. Como se sabe, este concepto proviene de aquella simplista definición de aprendizaje como "cambio de conducta producido por la estimulación del ambiente". Y fue bajo la influencia de esta mecanización insostenible que el aula recibió el engañoso nombre de "proceso de enseñanza-aprendizaje". Se estableció, por este medio, una falsa unificación de procesos que en sí mismos son diferentes y múltiples, como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y con ello se enmascaró por un largo periodo, que afortunadamente ya toca a su fin, la importantísima y riquísima distancia que siempre separa la enseñanza impartida de los aprendizajes alcanzados.

Si en efecto los aprendizajes fueran el resultado de la estimulación del medio sobre los individuos, los procesos de instrucción de una omnipotencia que en ningún caso la realidad ha confirmado; sin embargo, autorizados por estas presunciones mecánicas, se ha gastado mucha energía en apuntalar a la escuela para que asegure aprendizajes tan uniformes y tan libres de error como el arquetipo de la producción febril prescribe.

Por cierto, el problema más grave que la teoría del aprendizaje no ha conseguido resolver es el de la aludida distancia que media entre enseñanza y aprendizajes. Por ahora no es posible una respuesta definitiva sobre el tema; a título introductorio debe indicarse cuál ha sido la pista principal que ha guiado nuestra investigación a sus mejores resultados. Consideramos que en medio de estos dos procesos debe ser instalada la noción de sujeto porque sólo ella aporta al investigador los elementos indispensables para reconocer y comprender el vasto terreno de la libertad del enseñante y de los aprendices que, como se puede intuir, es el contenido real de esa inquietante distancia que llena la vida del aula.(5)

Distintas alternativas se debaten dentro de la Nueva Didáctica para superar el lastre mecanicista heredado de la sicología del aprendizaje y de su tecnología de la enseñanza. Entre ellas, cabe destacar como una de las posiciones más audaces la de Alberto Martínez: "Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que

ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos. Un lugar y una dimensión que bien podrían plantearse como vía del pensamiento, vale decir la enseñanza en un vínculo más estrecho y definitivo con el pensar como ejercicio artístico." (1990, p. 169). Pretende el profesor Martínez librar para siempre a la enseñanza de todo lastre transmisionista y de intenciones utilitarias que siempre la encadenan a los patrones de la eficiencia y de la reproducción de los diseños previamente establecidos. Según su propio énfasis, "el pensamiento al que hacemos alusión lo entendemos como habitando *fuera* de todo proceso pre-establecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia." (Martínez, 1990, p. 169).

Antes de llegar a esas posiciones de avanzada, varias corrientes de la Nueva Didáctica pasaron por alternativas basadas en el rechazo directo del concepto y del término aprendizaje. En nuestro caso, después de haber considerado que tal concepto era ajeno a la pedagogía, pudimos reconocer que no sólo no es ajeno sino que es inherente a ella. Lo que ocurre es que la simplificación que la psicología del aprendizaje impuso durante muchas generaciones de maestros sí es ajena a nuestro campo disciplinario. Consideramos que la tarea de la Nueva Didáctica consiste, entre otras cosas, en rescatar el verdadero valor y alcance del concepto de aprendizaje de manera que se reintegre a él toda la riqueza semántica que se le ha negado a fuerza de sólo mirar su aspecto más superficial y aleatorio, la conducta aprendida.

Por ahora, hemos comprendido que el aprendizaje es un fenómeno del orden del lenguaje. En este sentido, no puede nunca asimilarse a procesos instintivos o de moldeamiento mecánico de órganos porque, como se ha señalado más arriba, el lenguaje es un sistema de producción deliberada de símbolos que no se localiza en ninguno de los órganos o funciones del individuo sino en el conjunto singular de su personalidad. En este sentido, hemos concluido que el aprendizaje es la construcción de los objetos psicológicos o internos de cada sujeto que configuran la personalidad a lo largo de la biografía. Las conductas asociadas al aprendizaje no son más que un epifenómeno cuya aparición o ausencia expresan distintos estados del proceso que interesa y el maestro las integra como parte principal de su campo de observación e intervención profesional.

Estas conductas denotativas de los complejos procesos de aprendizaje que se surten en el aula son las que hemos definido como *imágenes de aprendizaje*; cada uno de los actores del proceso de aula (incluyendo, por ejemplo, a los padres de familia y a las autoridades) es portador de un rango diferente de imágenes de aprendizaje que no tiene por qué coincidir con el de los demás factores. En su condición de profesional responsable del sentido y alcances de la enseñanza, el

maestro debe reconocer y operacionalizar, hasta donde sea posible, las imágenes profesionales de aprendizaje que inspiran cada uno de sus planes de enseñanza, contrastarlas con las imágenes convencionales (que corresponden a los padres de familia y otros agentes sociales no profesionales) y con las imágenes constructivas de sus alumnos. Este ejercicio hermenéutico, que llega a desplegarse en forma espontánea y casi inconsciente por parte del docente, es el que permite orientar y reorientar la acción docente en cada situación concreta de acuerdo con las racionalidades disciplinarias de la pedagogía y de las ciencias que se están enseñando.

Durante la investigación del Método Subjetivo de la Lengua Escrita hemos sido tributarios de los distintos grupos de investigación educativa y pedagógica que confluyeron en el Movimiento Pedagógico; pero en cuanto a la didáctica que estábamos creando es indudable que el trabajo que ha influido de una manera más directa y significativa debemos destacar los aportes del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional fundado por el profesor Cario Federici. Los dos artículos que hemos incluido como parte de este marco teórico y las respectivas reseñas que desde nuestras necesidades particulares se incorporaron a su lectura constituyen pasos cruciales en la elaboración de nuestro método de enseñanza de la lengua escrita. Su contenido puede coconsiderarse plenamente incorporado dentro de nuestro horizonte teórico y técnico aunque con posterioridad hemos ampliado los horizontes de discusión para considerar aspectos no lingüísticos ni comunicativos implícitos en la enseñanza de la lengua escrita.

En especial la Nueva Didáctica que practicamos se ha detenido en la consideración de otro lastre sicologista que pesa mucho en la práctica corriente del magisterio colombiano. La didáctica constructivista aparece como la opción más avanzada contra el transmisionismo de la sicología del aprendizaje y como tal ha sido acogida por los sectores más progresistas del magisterio. Supone este enfoque que el maestro no es más que un orientador del proceso de conocimiento del estudiante el cual se presume autógeno. Frente a la evidencia de que el aprendizaje es un proceso personal que no responde a condicionamientos del medio, el constructivismo destituye el proceso de la enseñanza reduciéndolo al nivel de un simple acompañamiento y orientación de los individuos dentro de los "ambientes de aprendizaje".

El engaño epistemológico del constructivismo está en la presunción de que el conocimiento, y si a eso vamos, el pensamiento son construcciones individuales que cada cual tiene que emprender si quiere comprender y apropiarse de verdad el saber. Por este camino se destituye sin atenuantes la tradición histórico-cultural que

atraviesa y configura tanto al alumno como al maestro y, en general, a todos los individuos desde que se inicia su gestación hasta la muerte. Detrás de este individualismo ingenuo el constructivismo ha tenido que renunciar a todo concepto de enseñanza, la cual ha sido remplazada por la prescripción —más o menos razonable— de métodos para reconocer y acompañar los procesos de construcción espontánea del niño. Métodos que, al ignorar y despreciar la historia cultural (y en particular la historia de la ciencia) caen en la hipertrofia de las posibilidades del niño y condenan al maestro a un quehacer inocuo, de amigo seductor que estimula los intereses infantiles presuntamente inagotables y soberanos.

La Nueva Didáctica sabe y ha reconocido que los intereses del alumno forman parte sustantiva de su proceso de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, ha demostrado que la tradición histórico-cultural no es un simple fósil que puede ser re-construido por la curiosidad infantil durante su incorporación en el tejido social. El conocimiento científico, así como, en general, los saberes, no son el fruto espontáneo de individuos más curiosos que sus congéneres sino la realización viva y compleja de comunidades rigurosamente disciplinadas alrededor de matrices que no se pliegan al interés individual de nadie. Por todo lo anterior, la Nueva Didáctica sabe que el niño no puede ser el centro del aula y que ninguna enseñanza será justificable si no está legítimamente articulada a la ciencia constituida y al desarrollo del pensamiento en las condiciones concretas de la respectiva sociedad.

Este último matiz de nuestro trabajo de investigación es demasiado reciente y no puede todavía hablarse de resultados concretos. Mientras tanto, hemos de remitir a los lectores a la exploración de la obra de Thomas Kuhn. A partir de su libro clásico sobre *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1971) se ha estructurado entre nosotros toda una línea de investigación sobre el papel del maestro en la fundación y desarrollo del espíritu científico en la escuela básica; en la polémica con el constructivismo también tiene una significación especial el trabajo de Bachelard sobre *La formación del espíritu científico*. En todo caso, las evidencias que se han obtenido a partir de la nueva relación del niño con los libros clásicos y, en general, con la tradición escrita de cada área del saber nos ha confirmado la importancia de este abordaje. El Método Subjetivo de la Lengua Escrita al haber librado a la enseñanza de la tiranía del interés infantil permitió un auténtico diálogo entre la curiosidad y deseos del niño y la tradición dentro de la cual está inserto. De hecho, hemos conseguido que maestro y alumno se eleven por encima de la situación concreta —que es el reino del sentido común y no el de la investigación— y se instalen cómodamente en el reino del conocimiento cuyas

exigencias y rigores imponen un alto grado de abstracción y de disciplina a quienes aspiran a disfrutar de sus mieles.

Una escuela Ubre de cartillas de leer (Conclusiones)

Para quien empieza una investigación a partir de la renuncia de todas las convicciones convencionales sobre su objeto de trabajo, la primera urgencia consiste en encontrar una alternativa que, al menos en el papel, le asegure que no caerá en los mismos problemas que pretende evitar y, en lo posible, le ofrezca razonables probabilidades de éxito en cuanto al logro de los objetivos que se han fijado como control. En nuestro caso, se trataba de evitar las cartillas de lectura y las planas —porque ya sabíamos que no servían para enseñarles a nuestros alumnos— y de asegurar que éstos aprendieran efectivamente a leer y escribir.

No cabe duda de que la obra de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1982) sobre la sicogénesis del aprendizaje de la lengua escrita fue el apoyo fundamental que nos permitió abandonar definitivamente las ideas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura y nos introdujo firmemente en la comprensión de lo que hasta entonces no era más que una intuición audaz: existe una distancia muy significativa entre letra y fonema —entre palabra hablada y palabra escrita— que no puede reducirse a la simple y mecánica correspondencia de un código visual con uno auditivo. En otras palabras, a través de estas autoras nuestra investigación incorporó la inquietud y la pregunta teórica por las implicaciones que el desarrollo de la lingüística moderna debería tener sobre la didáctica de la lengua escrita. Puede afirmarse que la creación del Método Subjetivo de la Lengua Escrita nació en la conclusión que se expone en la página 22 de la obra citada:

Nuestra visión actual del proceso [de adquisición del lenguaje] es radicalmente diferente [del asociacionismo tradicional]: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje

enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

No obstante el rigor y la tentadora versatilidad de los métodos de investigación usados por Ferreiro y Teberosky, nuestra investigación no adoptó en ningún momento el camino didáctico que se insinuaba. Para entonces ya disponíamos de las críticas que, a partir de posiciones muy diferentes, Bettelheim (1982) y Lorenzer (1976) habían formulado a concepción constructivista del aprendizaje. En realidad, nuestro problema no se planteaba en términos de cómo reconocerlo que el alumno sabe antes e independientemente de los procesos del aula sino en términos de cómo restituir el deseo de aprender por encima de las deprivaciones severas y experiencias negativas que habían logrado aplastar traumáticamente ese deseo. De acuerdo con la crítica de Bettelheim (1982), no nos encontrábamos ante la pregunta de cómo es que funciona el aparato mental sino la de cuál es la fuente energética que explica su funcionamiento.

Nos hallábamos ante un grupo de estudiantes que, contrariamente a la presunción básica del constructivismo, no intentaban comprender la naturaleza del lenguaje (y probablemente nunca lo habían intentado, aún antes de las traumáticas experiencias escolares) sino que, en el sentido de Lorenzer (1976), trataban y en realidad necesitaban participar en el lenguaje. Como la inmensa mayoría de las personas, nuestros alumnos no intentaban comprender nada acerca del lenguaje sino simplemente acceder a la praxis social que, como se sabe, condensa mediante el lenguaje el control que las generaciones precedentes han acumulado sobre la naturaleza exterior (objetiva) y la naturaleza interior (subjética). Antes que un niño que "reconstruye por sí mismo el lenguaje" tenemos, según la tesis de Lorenzer (1976), un sujeto que participa en la praxis social en la medida en que apropia la potencia del lenguaje históricamente establecido y nuestra tarea no consistía en ayudarles a descubrir sino, más bien, en incorporarlos a un nivel superior de socialización mediante el acceso a la lengua escrita.

A nivel teórico quedaba claramente establecido que leer no es descifrar ni escribir es copiar, por lo anterior, pudimos descartar definitivamente la idea de que enseñar a leer fuera enseñar a descifrar y, correlativamente, la de que enseñar a escribir significara enseñar a transcribir. Pero todavía quedaba una pregunta para la que sólo una larga y compleja extrapolación teórica iba a dar respuesta satisfactoria: ¿qué es leer y qué es escribir? ¿Qué debe significar, pues, enseñar a leer y enseñar a escribir?

En este punto conviene advertir que la investigación de Ferreiro y Teberosky presenta una falla fundamental que, aunque no invalida ninguno de los resultados reportados, ni la interpretación que se plantea, sí impone serias restricciones para su extrapolación a la vida de las aulas reales. En realidad el método clínico de la obra nos permite conocer cómo ve el niño la escritura si alguien le pregunta con pertinencia; pero en la vida del aula no se trata de saber cómo ve el niño la escritura sino cómo la disfruta (o la padece). De hecho, ningún maestro puede comprometerse a organizar su clase de acuerdo con el método clínico de Piaget, ni ningún Estado podría asegurar aulas tan individualizadas que una empresa tal fuera posible.

La pregunta que caracteriza los problemas teóricos del maestro es muy otra: ¿cómo despertar y desarrollar en el alumno el deseo de poseer el objeto? En términos prácticos, la labor profesional de los maestros no consiste en satisfacer la propia curiosidad sobre cómo ve el niño su mundo infantil sino en despertar y alimentar la curiosidad vital hacia el mundo adulto. Para el caso, teníamos que suponer, entonces, que enseñar a leer y escribir consistía en despertar y desarrollar un interés vital de los alumnos hacia el dominio de la lengua escrita. Al adentrarnos en esta pregunta encontramos una nueva complicación teórica en la que Bettelheim y Zelan (1983) nos allanó el camino. En esta obra los autores exponen y sustentan brillantemente la siguiente tesis:

 Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como las de saber descifrar y pronunciar las palabras que uno no conoce y esto el pequeño lo sabe muy bien. Pero también sabe que estas habilidades en y por sí mismas tienen poco o ningún mérito, aparte de su valor de entrenamiento. Y el niño no mostrará interés por aprenderlas si la impresión que recibe es que se espera de él que las domine porque sí. [...] Desde el principio mismo el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades no es más que el medio de alcanzar una meta y de que lo único que importa es aprender a leer y escribir, es decir, aprender a disfrutar de la literatura y a beneficiarse de lo que ésta pueda ofrecerle. (Subrayado por EGP) (Bettelheim B. y Zelan K., 1983, p. 16).

Sin duda, fue esta la tesis que nos liberó de la querrela de los métodos que había sido justamente recogida por Braslavsky (1962) y superar a Ferreiro y Teberosky sin ignorar ni desechar sus aportes. Además, nos introdujo de lleno en

la consideración del problema desde una perspectiva más fundamentalmente lingüística. Al definir la lectura y la escritura como "disfrutar de la literatura y beneficiarse de lo que ésta puede ofrecerle", superamos la formulación negativa que ya habíamos logrado en el sentido de que "leer no es descifrar" y obtenemos un concepto positivo acerca del objeto de nuestra acción pedagógica; aunque los globalistas francófonos y muchos otros ya habían enfatizado la necesidad de enseñar al niño a hallar el significado del texto aún antes de conocer o dominar los mecanismos de desciframiento, ninguno había llegado a plantear claramente que el objeto de la enseñanza fuera "la literatura"(6).

A pesar de la enorme importancia de la obra de Bettelheim y Zelan (1983) con su demoledora crítica de todas las cartillas de lectura, las sugerencias didácticas que podríamos derivar de ella pasaban por la condición no sólo imposible, sino francamente indeseable, de que todos los maestros fueran psicoanalizados y psicoanalizaran, a su turno, las conductas de sus alumnos en el aula. Obviamente la pedagogía, en general, y la didáctica de la lengua escrita, en particular, tiene que rechazar sin titubeo este tipo de opciones que, por lo demás, en las experiencias realizadas en todas partes se han mostrado inviables e indeseables.(7)

Fue el trabajo de Alfred Lorenzer (1976) el que nos indicó un camino para superar ese eterno límite de la teoría psicoanalítica en relación con los procesos normales del aula; con toda seguridad la actividad del maestro en las aulas constituye una intervención sistemática (mas o menos relevante) en la vivencia subjetiva de sus alumnos y, sin embargo, la pretensión de organizar aquella actividad de acuerdo con parámetros psicoanalíticos chocó siempre con barreras que la teoría y la práctica freudiana no podían explicar ni, mucho menos, superar. Al partir de la concepción materialista de la historia, Lorenzer abre una vía de solución al viejo problema pedagógico: el maestro (tanto la persona concreta que actúa en el salón de clase, como el abstracto sujeto colectivo que rige los procesos escolares y que llamamos equipo docente) no interviene en la configuración de la personalidad de los alumnos a manera de un mero entrelazamiento del tipo estímulo-respuesta sino de acuerdo con la ley general de la socialización que combina, en forma dialéctica, dos elementos: ejercitación en la interacción e introducción en el lenguaje. Más tarde habríamos de comprender que, en efecto, el valor de la experiencia pedagógica para la formación de la personalidad tiene que ver principalmente con el segundo elemento, es decir, con la introducción en el lenguaje antes que con la ejercitación en la interacción, por lo cual se comprende la imposibilidad y la indeseabilidad de reunir en una sola persona al maestro y al psicoanalista.

Si aceptamos que el lenguaje es un sistema de simbolización y comunicación deliberada exclusivamente humano cuya evolución y vigencia obedece a leyes de desarrollo histórico y no a pactos razonados entre sujetos presuntamente iguales e independientes el uno del otro, el problema de su transmisión desborda ampliamente las fronteras de la epistemología genética para ubicarse en el terreno más abarcador de la socialización.

En el plano específico del *Método Subjetivo de la Lengua Escrita* los planteamientos de Lorenzer nos permitieron teorizar mucho más radicalmente el hallazgo que debíamos a Bettelheim: si la enseñanza de la lectura consiste en enseñar a disfrutar el poder de lo escrito, la tarea del maestro debe consistir en organizar un espacio orgánico en el que el grupo escolar —y cada uno de sus integrantes— participen de ese mundo peculiar de lo escrito, en donde se conserva el arcano más poderoso de la tradición cultural de cada comunidad.(8) Así, el concepto "literatura" que Bettelheim nos había introducido adquirió para nosotros una nueva dimensión: enseñar la lengua escrita es, necesariamente, introducir al aprendiz en una determinada comunidad lingüística cuyo lenguaje ha consagrado una forma particular de interacción basada en el privilegio de lo universal abstracto sobre lo empírico particular. Evidentemente, con esta formulación superior nos instalábamos en el campo de la sociolingüística que hasta el momento no había formado parte del discurso pedagógico sobre los métodos de enseñanza de la lengua escrita.

Así pudimos establecer un conjunto de fórmulas que condensan a cabalidad el tamaño y los límites de la innovación que nos propusimos y que, luego de suficientes argumentos prácticos, pretendemos presentar en forma amplia a todos los maestros interesados en esta problemática estratégica.

El Método Subjetivo de la Lengua Escrita consiste, entonces, en:

- Abandonar el viejo objetivo de que los niños aprendan a descifrar a cambio de concentrarse en el nuevo objetivo de asegurar a todos los niños una sana y definitiva incorporación en la peculiar comunidad lingüística de la escuela que gira alrededor de la lengua escrita.

- Abandonar el viejo contenido de enseñanza —que es el alfabeto— a cambio de extenderse en el nuevo contenido de enseñanza que es la literatura, desde los cuentos clásicos hasta los informes de ciencia.

- Abandonar los viejos métodos de repeticiones interminables de frases, palabras, letras con y sin sentido a cambio de introducir los nuevos métodos de concentración, abstracción y re-producción del mundo mediante las formas superiores del lenguaje.

- Abandonar las viejas formas de evaluación de los aprendizajes, basados en el moldeamiento de conductas, a cambio de introducir formas de evaluación basadas en la participación efectiva y objetiva de cada alumno en el mundo de la nueva comunidad lingüística del salón de clase.

NOTAS

- 1 En el apéndice de este marco teórico se encuentra una reseña más detallada sobre la parte teórica del libro clásico de Berta Braslavsky. Consideramos que todos los maestros, independientemente de la especialidad de su formación, deben conocer y estudiar este trabajo como parte de su formación profesional. En todo caso, quien quiera comprender en profundidad los planteamientos de nuestro método debe estar seguro de haber definido bien los abordajes didácticos antecedentes y, sobre todo, los términos de la controversia entre los métodos de marcha sintética y los métodos de marcha analítica.
- 2 Puede iniciarse el recorrido en el interesante capítulo 6 de la obra de *Juan Cuatrecasas* titulada *Lenguaje, semántica y campo simbólico* (1972)
- 3 Cabe reconocer que también existen enfoques que compiten por la destitución definitiva del maestro mediante la búsqueda de fórmulas alternativas a la escuela en donde la educación vuelva a dispersarse entre los distintos actores sociales sin responsabilidad particular de un profesional. Generalmente en estos enfoques se encuentra una sorda oposición a toda forma de autoridad y/o un profundo desencanto del maestro.
- 4 Esta discusión debe ser ampliada recurriendo a los trabajos del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica que, bajo la inspiración y dirección de Olga Lucía Zuluaga, han develado consecuentemente el carácter y evolución de la escuela y de la pedagogía. En general, y han dado bases firmes al Movimiento Pedagógico y la Nueva Pedagogía que se han establecido en nuestro país como respuesta a las estrategias reformistas antipedagógicas de las autoridades nacionales y de ciertos círculos académicos que han pretendido reducir el espacio de la pedagogía a una condición meramente instrumental.
- 5 Por muchas razones que no vienen al caso, en los últimos meses hemos recuperado para nuestra discusión y manejo de la problemática el término autodeterminación para referirnos al espacio de libertad subjetiva que cada uno puede disfrutar. El concepto de libertad, por oposición, parece más apropiado para describir el tipo y alcance de poder que los distintos grupos de pertenencia de los individuos consiguen dentro de la distribución del producto social. Así, Colombia es una nación mucho más pobre, menos libre que tantas otras porque la masa total de su producto es muy inferior a sus necesidades y

potencialidades; no obstante, los colombianos pueden disfrutar de márgenes relativamente grandes de autodeterminación dentro de ese limitado horizonte que la nación les concede.

- 6 Aquí hay que advertir que el término "literatura" tiene un significado amplio, referido a su origen etimológico latino, y quiere decir "lo que ha sido escrito", más allá de lo que ha sido "bellamente escrito" que es como se interpreta en el lenguaje común. En realidad, este es el nombre más apropiado para designar lo que los filósofos contemporáneos de la ciencia han denominado "tradición escrita".
- 7 La experiencia de la Escuela Ortogenética de Chicago, organizada y dirigida por el propio Betlelheim, demuestra que el maestroanalista es un recurso de gran valor para las situaciones de extremas perturbaciones infantiles (como el autismo que se atiende allá) pero no desmiente los nefastos resultados de este método cuando se aplica en las aulas normales.
- 8 Se usa el término tradición cultural en el sentido más fuerte de soluciones prácticas mediadas y garantizadas por el lenguaje y no en el simple sentido de refinamiento manierista de las costumbres o el de conceptualizaciones esquemáticas de la historia del pensamiento, etc.