

Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita. Democracia del lenguaje*

ALEJANDRO CASAS
brisadelcielo1179@yahoo.es
HENRY ESAÚ TIBATÁ
htibacol@yahoo.es

Recepción: 21 de abril de 2009
Aprobación: 25 de mayo de 2009

* Este artículo es una reflexión respecto de la lengua escrita en la escuela pública. Se adscribe a la línea Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística, UPTC.

RESUMEN

Este artículo parte de la hipótesis de que la enseñanza de la lengua escrita, dentro de la escuela pública, se da en condiciones contextuales de carácter político. Basado en precedentes teóricos que han elucidado con mayor pertinencia esta problemática y en algunos propios del autor, el artículo se ubica en los primeros años de escolaridad, en donde este hecho es más marcado y tiene implicaciones reproductivas propias de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: democracia del lenguaje, lectura, escritura, política del lenguaje, niños.

ABSTRACT

This article posits that written language teaching, within public schools, occurs in contexts of political relevance. Based on theories which have illustrated the pertinence of this problem and on some ideas of the author, this paper is focused on the first years of schooling, where the situation is more evident and has implications that are reproduced in our educational system.

Key words: democracy of language, reading, writing, politics of language, children.

Introducción

La idea central del texto es desarrollar, sucintamente, el concepto de *democracia del lenguaje*, mediante algunas aportaciones teóricas de Bernstein y Lerner, entre otros autores, también mediante el análisis del discurso docente y su quehacer. Como idea central, el texto permite una posición tanto pedagógica como política y, en ese sentido, aspira a propiciar en los lectores y, primordialmente, en los docentes de Lengua Castellana, la reflexión de tal concepto y el desarrollo de lo que el autor denomina *espacios democráticos del lenguaje* sobre la misma práctica.

En primera instancia, el artículo hace una síntesis muy breve sobre algunas reflexiones alrededor del origen de la escritura y su función política como elemento de poder. En segunda instancia, delimita conceptualmente, la lectura y la escritura, desde un énfasis panorámico de la perspectiva pragmática. Se proponen unos estados político-lingüísticos para el aprendizaje de la lengua escrita -delimitados a manera de recorridos-, reflexionando críticamente sobre los modelos psicolingüísticos de Frith y de Chall. Finalmente, se aborda un panorama de la democracia del lenguaje, desde una visión general del sistema educativo de nuestro país y la posibilidad de construir espacios democráticos del lenguaje.

La escritura como elemento de poder. Una síntesis histórica

"La invención del lenguaje escrito es uno de los grandes logros de la humanidad... [y] tardó miles de años en encontrar un sistema de signos que permitiera representar eficazmente el lenguaje oral" (Defior, 2000:144); de hecho, la escritura es un invento reciente y es importante recalcar que, pueden encontrarse culturas ágrafas.

Para estatuir una explicación sobre el origen de los sistemas de escritura, es importante referirse al lenguaje oral, puesto que los precede, en tanto sistema de comunicación y como responsable

primigenio de su creación. Algunos autores determinan la escritura como una simple extensión del habla. Pero, por ejemplo, Vygotsky (1979) citado por (Defior, 2000:145) señala con gran exactitud que los seres humanos, "buscaron ir más allá de las funciones psicológicas que le son propias, creando un sistema de signos..." (Defior, 2000:145) que hace posible la presencia humana en la ausencia, es decir, sin necesidad, de estar físicamente en el lugar donde esos signos concurren. Este sistema de signos, lo constituye la escritura.

En esa dimensión, podría entenderse el habla como un proceso que nos humaniza, a la vez que la escritura, nos civiliza, parafraseando a Olson (1977). De hecho, podría entenderse el lenguaje oral como un punto de inflexión que separa al hombre de la animalidad; a la vez, podría entenderse el lenguaje escrito como un sistema de signos que separa al hombre de la prehistoria y lo incluye en la historia.

A partir de allí, la escritura se convierte en un elemento de poder para quien la detenta, un elemento de carácter político que transforma todas las prácticas culturales de una comunidad. Desde esa brevísima relación histórica y aludiendo al momento actual, se puede dimensionar que la situación de carácter político de la escritura, no ha cambiado en lo absoluto y que, pese a los incalculables problemas de nuestra cultura, la nuestra es una cultura de la escritura. En esa misma línea de disertación, se ha de establecer que nuestras culturas han concebido una institución dedicada a la enseñanza de la lectura y de la escritura: la escuela.

Esta institución, seguramente, ha pensado en los métodos, en los modelos, en las pautas, en las circunstancias que hacen posible la enseñanza de la lectura y de la escritura y, en consecuencia, de su aprendizaje por parte de los niños. Este proceso, en nuestra escuela pública, está mediado por condiciones políticas que más adelante se reflexionan. Sin embargo, es preciso aclarar que el niño en su interior, en los recorridos que hace, en los procesos cognitivos de comprensión y producción, para aprehender el lenguaje escrito, vive una experiencia, también, de carácter político.

Dimensión conceptual de la lectura y la escritura

Para el presente artículo, es importante señalar, con exactitud, algunos procesos psicológicos implicados en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, para formular posteriormente un entramado conceptual de mayor alcance, frente a lo que constituye, para el mismo, la lectura y la escritura. "Así como en lectura se distingue entre procesos de decodificación y procesos de comprensión, en la escritura, de modo paralelo, se puede diferenciar entre codificación de las palabras mediante signos escritos y composición de textos" (Defior, 2000:146-147).

En parte, esta disertación hace una separación abrupta -si se quiere- entre los aspectos formales y los aspectos de contenido, separación que la escuela, nuestra escuela ha seguido al pie de la letra. El divorcio que aquí se presenta es, quizá, una de las falencias más comunes que se halla en la práctica docente de quien está en la difícil tarea de la enseñanza de la lectura y la escritura. En otras palabras, pensar que estos procesos se dan por separado en el cerebro del niño, implica un retroceso en la concepción holística de la concepción de lenguaje que aquí se pretende mostrar. En realidad, si estos procesos no se dan simultáneamente, por lo menos, sí se pueden dar con un alto grado de proximidad temporal.

Es importante, de este modo, concebir la lectura como un proceso de interacción con el texto, como un proceso que va más allá de la decodificación de los signos y que incluye, a su vez, la atribución directa de sentido al lenguaje escrito, al decir de Jolibert (1994). La lectura consiste, pues, en "interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida" (Jolibert, 1994: 27). En ese sentido, la lectura no se remite, única y exclusivamente, al texto signico, se remite a la multiplicidad de textos que encontramos en nuestra cotidianidad, al paisaje, a las situaciones, a las películas, a los programas de televisión, a los cuerpos, a los olores, a los sabores, a los colores, entre otros textos, como una posibilidad de "adentrarse en otros mundos posibles (...) [de] indagar en la realidad para comprenderla mejor (...), distanciarse del texto y asumir una posición crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita" (Lerner, 2003:115).

De otra parte, la escritura no sería el despliegue de las grafías sobre un papel, sobre una pancarta o un aviso. La escritura sería, además de eso, el lugar donde concurren nuestra cultura, nuestros significados, nuestra manera de expresarnos en función de preservar nuestra humanidad y dirigirla hacia otros espacios de comprensión. La escritura es un desafío, no sólo para la tarea del docente en tanto que la utiliza como objeto de enseñanza. Es un desafío, porque en nuestra cultura, no es un bien de las mayorías, es un elemento de poder que no le pertenece sino a unos pocos. El desafío, entonces, consiste en posibilitar "que todos (...) se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación (...)" (41), con-textualización, revisión y corrección.

Tener en cuenta, de modo general, esta concepción de lectura y escritura, nos sitúa en un escenario político para el aprendizaje de las mismas que incluye, definitivamente a la escuela, pero que no se reduce a ella. La pregunta que se quiere resolver, en tanto procesos cognitivos, apunta por el cómo aprenden nuestros niños a leer y a escribir, dentro de ciertos parámetros psicolingüísticos, sin obviar los otros, es decir, los pragmáticos y los sociolingüísticos.

Estado político-lingüístico de anarquía

Para introducir este tema, se parte del supuesto de que los niños tienen un saber de la lectura y la escritura, bastante amplio, teniendo en cuenta los ambientes, los entornos y las circunstancias generalizadas de nuestras sociedades altamente urbanizadas y atravesadas por la huella indeleble que deja la escritura con su paso.

Este saber es un saber bastante sistematizado, porque los niños desde antes de acudir a la escuela, están incluidos en el mundo de la escritura: la calle, el mercado, el paisaje, el humo, las señales, los medios de comunicación, la publicidad, el mundo entero, imprimen su marca en el mundo interior del niño. Por tanto, para efectos de la posición que se desea sustentar, se propone que éste es un estado político-lingüístico de anarquía.

Durante esta etapa, "los niños reconocen globalmente un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y de una serie de indicadores gráficos" (Defior, 2000:53). El modelo de Frith denomina esta etapa como logográfica. Sin embargo, este modelo asume que no se trata de "(...) una verdadera lectura ya que si se cambia la tipografía de algunas letras o algunos de los indicadores los niños ya no las reconocen". Una contradicción a este argumento implica que si el niño no las reconoce, significa que el niño hace otra lectura y, por ende, una interpretación distinta de lo que suponía anteriormente.

De la misma manera, el modelo de Chall denomina a esta etapa como fase de pseudolectura, incluyendo algunos procesos de tipo cognitivo como la apropiación y desarrollo de las "habilidades visuales, visomotoras, perceptivo-auditivas, lingüísticas, necesarias para iniciar el proceso formal de la lectoescritura" (Defior, 2000:55).

Estos dos modelos insisten en la posición de que esta fase no es una *verdadera lectura*, obviando un proceso fundamental que ocurre durante el transcurso de este periodo. El niño desarrolla hipótesis sobre el lenguaje escrito. Por ejemplo, si hay variación en uno de los elementos del texto escrito, el niño supone que hay un cambio no sólo visual, sino semántico. Por tanto, supone que ese cambio varía el significado de lo que antes estaba escrito. Así mismo, estos dos modelos obvian un proceso constitutivo, inherente al aprendizaje del lenguaje escrito por parte del niño: su escritura a-sistemática, sus *rayas*, sus *mamarrachos*, sus historias, sus frases, sus maneras de expresión. Obviar este proceso sería como negar el asombro y el prodigio de estar asistiendo a una de las maravillas de la humanidad, como metáfora de la misma: el niño está inventando la escritura.

El anarquismo es una ideología política que defiende la soberanía individual, la acción voluntaria y la oposición frente a todo poder. Por tanto, del **estado político-lingüístico de anarquía**,

podría decirse, que contempla los procesos de lectura y de escritura en contra de la arbitrariedad del lenguaje, en contra de los sistemas que la humanidad ha desarrollado para comunicarse y expresarse. Este estado es extraescolar y está cargado de la propia experiencia del niño, de su saber, de la relación que establece para sí mismo en concordancia con el dominio de su lengua. El niño lee y escribe *como puede*, de manera individual, voluntaria y soberana, pero no es un estado de carencia o de vacío conceptual, como lo proponen con alguna consistencia, los modelos anteriormente expuestos. Sus lecturas y escrituras están cargadas de sentido, tienen un valor incalculable, tanto en términos políticos como lingüísticos. De manera que no se hablaría en términos de fases o etapas, de mecánicas, sino de dinámicas y transformaciones políticas en el desarrollo de la lengua escrita.

Estado político-lingüístico de resistencia a la dictadura

Generalmente, esta es la condición con que la mayoría de niños llega a la escuela. Por ello, el niño choca, abruptamente, con el sistema gráfico. Descubre que en *ese juego de la escritura*, también hay reglas. Se ve obligado a transformar su anarquismo escritural, en acceso al sistema de la lengua escrita. Este estado se denomina **estado político-lingüístico de resistencia a la dictadura**.

Entre el primero y el segundo estado, el niño recorre un camino de saltos, de abismos, de dudas. En este estado el *mamarracho*, el garabato con-sentido, se transforma en grafía. Esa grafía tiene una forma de sonar y se articula con su mundo, y como recorrido, se establece un proceso que se concreta como una inmersión en las reglas y en la arbitrariedad del lenguaje escrito.

Según los modelos de Frith y de Chall, esta etapa se denomina alfabética y de acuerdo con su postura, "la principal empresa educativa consiste en la adquisición [por parte del niño] del código alfabético que es la llave para acceder a muchos otros aprendizajes" (55). Esta posición está sesgada sobre los principios de formalidad que no contienen la aprehensión de ciertos juegos del lenguaje, de la posibilidad de inferir, de construir textos a partir de su conocimiento exiguo del sistema de escritura, de sus reglas y posibilidades. En otras palabras, la principal empresa educativa consistiría en acceder a muchos otros aprendizajes, yendo más allá de las características y referencias del código alfabético, que no es la única posibilidad dentro de la enseñanza del lenguaje.

El niño ha llegado a la escuela y *cae en la trampa*, queda atrapado en la cápsula de un sistema político de carácter dictatorial, no sólo en la medida del código, de la arbitrariedad del lenguaje, sino también de las formas como se induce, se abstrae y se contempla la

enseñanza de la lengua escrita. Si bien, el sentido de la arbitrariedad, como concepto, consiste en las convenciones y en una forma universal de expresión, también implica -en este caso para el niño- una manera de hacerse entender, una forma de comunicarse y dialogar con el otro. El niño descubre que esas reglas lo aproximan a la otredad de los demás, al encuentro con lo sorprendente. Desde esa posibilidad de comprensión de la arbitrariedad del lenguaje, las convenciones y el código alcanzan su importancia mayor.

Pero cuando la arbitrariedad se convierte en un elemento de opresión, de alienación, de reproducción y copia sin sentido, el niño se enfrenta a la desazón de aprender a leer y a escribir. Por consiguiente, se resiste al sistema y lo expresa mediante su desencanto, su pasividad, su desidia e indiferencia.

En términos políticos, por ejemplo, la palabra *dictado* no se manifiesta gratuitamente. Es una expresión política que, posiblemente, nos puede decir mucho sobre nuestro sistema de enseñanza. Es el docente quien se atribuye el poder del lenguaje y lo difunde a través de su imposición, de sus marcas discursivas: "así no (...) así sí, copie más rápido, no se escribe con (...) se escribe con (...) no tiene buena ortografía (...) mejore la letra (...) etc". Las formas, los métodos y las pautas que se siguen utilizando para la enseñanza de la lectura y la escritura, se constituyen en una muestra de alienación y dictadura. Un análisis político de tal dimensión, podría llevarnos lejos, pero basta apuntar la inconsistencia del modelo "*mi mamá me ama*".

Desde el modelo teórico de Chomsky -gramaticalmente, estructuralmente, y si se le añade el componente semántico-, la frase en mención soporta un análisis lingüístico. Como es conocido, sobre este paradigma modelar y conceptual, se sustenta el aprendizaje de la lectura y la escritura en nuestro país. Pero si este análisis responde a las expectativas gramaticales, sintácticas y semánticas; el problema estaría en la contextualización de la frase. En nuestro ámbito, el verbo amar, por ejemplo, se sitúa en un espacio restringido y por consiguiente, es más fácil encontrar expresiones menos poéticas, pero más familiares y ordinarias como "*mi mamá me quiere*".

Sin embargo, el fraccionamiento del lenguaje y su consecuente dictadura, continúan sin detenerse, cuando en el cuaderno aparecen las planas *ma-me- mi-mo-mu* y la frase termina perdiéndose en la siguiente página: *m-m-m-m-m*. La resistencia política del niño, ya no se presenta sólo frente a la arbitrariedad del lenguaje, donde seguramente ha encontrado algunos intersticios para comunicarse con los otros, mediante su aproximación a la lengua escrita, sino también frente a los métodos que le impone la escuela.

El niño se da cuenta que la lectura y la escritura, no forman parte de sus estructuras hipotéticas, sino que se han transformado en elementos de juicio, de valoración y de acceso a un sistema. La estética de las grafías, la conservación de la margen, algunos elementos de ortografía, se convierten en el único marcador posible para evaluar a un niño que se circunscribe en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Sin embargo, durante este estado, hay un juego múltiple de trayectos que el niño recorre, como se ha dicho antes, no sin resistencias, saltos y retrocesos, como una parte de su descubrimiento propio o del carácter impositivo de las reglas de juego del sistema de la escritura. Es en este estado donde el mamarracho se junta con las letras, formando líneas y direccionalidades. Es en este estado donde el niño, descubre que el papel tiene márgenes, estrías y límites que *capturan* su escritura. Es definitivamente un estado intermedio, en el que el niño no sólo da sentido a su escritura con sus garabatos, sino también con la ayuda del sistema.

Estado político-lingüístico de adhesión a la dictadura

En los modelos de Frith y de Chall, una tercera etapa está constituida por la consolidación y fluidez en la decodificación. A partir de la reiteración y la repetición, "los niños pasan de una utilización consciente y laboriosa del código a un uso automatizado, a través de la práctica intensiva" (58). En otras palabras, consolidan su fluidez, mediante la combinación iterativa del uso de diferentes señales que el código les brinda, adquiriendo gradualmente el proceso de decodificación, de velocidad lectora, así como el descubrimiento de mayor vocabulario.

Como se ha venido insistiendo, estos modelos atienden, específicamente, los procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje de la lengua escrita, desde un punto de vista formal. La escuela se ocupa de estos procesos desde una perspectiva -si no igual- semejante. Desde un panorama general, puede decirse que el sistema de la escritura, sus códigos, su arbitrariedad y su pertinencia política, han *capturado*, han *desaparecido* la escritura del *garabato*.

Podría decirse, desde los modelos expuestos que el dibujo del garabato ha sufrido una transformación, una *metamorfosis* en que la grafía es la muestra de su más alta evolución, ya no sólo en el papel, sino en los cuerpos, en los cerebros de los niños que se circunscriben de manera formal en el espacio dictatorial de la escuela. Para la escuela, este parece ser un estado definitivo.

A partir del **estado político-lingüístico de resistencia**, el niño desarrolla velocidades y ritmos, acordes con su deseo, con sus motivaciones y, generalmente, llega sin dificultad al

estado político-lingüístico de adhesión a la dictadura, un estado que para la escuela se convierte en el estado definitivo. El niño "sabe" escribir, porque capturó los conceptos formales del sistema gráfico. Es posible que maneje la margen, el renglón, que tenga principios de ortografía, que use el punto, la coma, que su escritura tenga linealidad, que trate de hacer bonita la letra.

El decir de la escuela, seguramente, después de haber aprehendido el saber primigenio, la mano y el cuaderno del niño, ampliará sus discursos bajo dos corrientes: el niño ha alcanzado los logros del saber de la lectura y la escritura y la escuela es una institución que enseña a leer y escribir.

Por lo general, este es el último trayecto que el niño recorre. Puede decirse que la escuela no sólo ha transfigurado sus mamarrachos, también ha dimensionado su carácter político y, por consiguiente, circunscribe al niño en su sistema. El niño está preparado para copiar y reproducir los saberes de la cartilla, del libro, de la editorial, saberes, que entre otras cosas, no siempre están con-textualizados, situados y demarcados en relación con la realidad que a diario viven.

El niño se adhiere al sistema en relación con las marcas discursivas que antes le impusieron y que ahora hacen parte de su devenir en la escuela: "así no (...) así sí, tengo que copiar más rápido, no puedo escribirlo con (...) tengo que escribirlo con (...) no tengo buena ortografía (...) tengo que mejorar mi letra (...) etc." En conclusión, la arbitrariedad del sistema y la complejidad de las formas de enseñanza de la lengua escrita han logrado su cometido: adherir al niño en el sistema político de la dictadura del lenguaje.

Estado político-lingüístico de democratización del lenguaje

Dentro del modelo de Chall, y siguiendo una perspectiva piagetiana, se establecen tres fases más, que tienen que ver con la lectura para aprender lo nuevo, durante las edades de 9 a 13 años, con los múltiples puntos de vista, durante el periodo entre los 14 y los 18 años, y con la construcción y reconstrucción que se darían alrededor de los 18 años en adelante (58-59).

Estos procesos, sin duda, se aproximan al concepto de democracia del lenguaje desde muchas aristas y diversos puntos de vista. Sin embargo, la concepción que aquí se quiere destacar, no tiene en cuenta etapas evolutivas en los procesos cognitivos, sino más bien los procesos cognitivos y su conexión en relación con la multiplicidad de posibilidades políticas, pragmáticas y sociales del lenguaje y su enseñanza.

Se puede concebir, a la manera del primer estado, que éste también se sitúa en una esfera extraescolar. De hecho, sólo unos pocos acceden con pertinencia y propiedad a este estado; así pues, es común encontrar lectores y escritores que no aprendieron a leer y a escribir a través de la escuela, sino a pesar y en contra de ella.

Por una parte, el modelo de Chall está planteado desde una perspectiva, que entiende al niño con una situación de déficit frente al adulto y que, en la medida en que crezca, ese estado deficitario desaparecerá. Por otra parte, el estilo adoptado por la enseñanza de la lengua escrita en nuestra escuela, parece estar formulado desde una reflexión de semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como individuos cognitivos, que es exactamente opuesta a la que deviene de la Psicogenética. Ésta muestra, a través de las reformulaciones del mismo Piaget, que la estructura intelectual de los niños es diferente a la de los adultos, pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (1975).

En otras palabras, fisiológicamente, somos los mismos, pero mentalmente, somos otros: hay un abismo enorme. Cuando la escuela mezcla estas diferencias, ignora el proceso constructivo de los niños. Cuando la misma se dedica a las actividades desprovistas de sentido, como las que se han venido señalando, y supone que los niños tienen una estructura similar a la del adulto, socava el derecho a la diferencia, bajo el argumento de la igualdad. El problema de la escuela, entonces, reside en la comprensión de conceptos que parecen contrarios y excluyentes, pero que guardan una profunda afinidad. Por ejemplo, el derecho a la diferencia no excluye el derecho a la equidad y a la igualdad.

Entender que nuestros niños son otros, diferentes a nosotros como adultos y docentes, que ven el mundo desde otro punto de vista, entender que, de muchas formas, perciben la virtualidad como su misma realidad, que sus sueños son otros y sus expectativas difieren de las de nosotros, significa pensar en la construcción de espacios democráticos del lenguaje y, en última instancia, en una escuela distinta, donde convivan nuestras voces, nuestras expresiones dentro de un ámbito pragmático, como una posibilidad humana y tangible de escuchar y cantar, leer y escribir, nuestra propia versión de la polifonía.

Pero si este estado es extraescolar y es producto de una decisión política de algunos individuos, que se emancipan del sistema de la enseñanza de la lengua escrita, se supone que la escuela, debe hacer, también, una reflexión al respecto. La trasposición didáctica, propuesta por Chevallard, surge como una posible reflexión que traduce la comprensión espacial y mental, en términos de distancia entre el niño y el adulto.

En términos pedagógicos, situacionales y pragmáticos, en cuanto la enseñanza de la lectura y la escritura, la trasposición tiene su mayor utilidad en la aproximación que debe darse entre la escuela y la sociedad, es decir, "generar condiciones didácticas que permitan (...) una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas" (Lerner, 2003:32), *llevar la vida a la escuela y viceversa*.

En consecuencia, el **estado político-lingüístico de democratización** del lenguaje, podría darse dentro de la escuela si se encuentran alternativas que reduzcan la brecha entre la innovación y la conservación de los sistemas de enseñanza de la lengua escrita, y sus discursos puedan ganar un espacio consensual, para resolver la distancia entre la teoría y la práctica, entre la postura de que el conocimiento es y debe ser para todos y la postura reproductivista del orden social establecido.

Panorámica general de la democracia del lenguaje

Abordar la enseñanza de la lengua escrita desde términos políticos implica una mirada profunda a nuestro sistema educativo. Por una parte, se hace necesario abordar el concepto de control simbólico en la forma como Bernstein lo entiende y, por otra, determinar sus implicaciones en la manera como su discurso, puede entablar una discusión directa con la realidad de nuestro sistema.

Dentro de nuestro sistema educativo, la importancia de la enseñanza de la lectura y de la escritura está enmarcada en disposiciones de tipo jurídico, como: la Ley General de Educación de 1994, los Lineamientos curriculares y los Estándares de Calidad para la enseñanza de la Lengua Castellana. Esto, en realidad, constituye un hecho innegable que puede suscitar diversas controversias, alrededor de preguntas tales como: ¿Qué se entiende por lectura y escritura desde tales disposiciones? ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, pedagógicas y sociales de la lectura y de la escritura, desde tal foco? ¿Qué papel desempeñan los discursos que allí se relacionan y que se filtran de diversas formas en el discurso docente y que, en consecuencia, dirigen el pensamiento de nuestros niños?

Se puede establecer, de esta manera, que cada una de estas inquietudes puede convertirse en una investigación por sí misma y que, seguramente, todas estas son preguntas que, en un determinado momento, durante nuestro devenir como docentes y como directos responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura, nos han asaltado con el objeto de transformar nuestra práctica pedagógica.

Sin duda, a cada cuestión, es posible hacerle corresponder respuestas, soluciones, modelos, métodos y pautas, desde distintas orientaciones y puntos de vista, para posibilitar una enseñanza de la lectura y de la escritura, más acorde con nuestra realidad, tanto educativa como cotidiana. El hecho es que por sí mismos, estos modelos, situaciones, métodos y pautas, hacen parte de un discurso subyacente al propuesto por los *decididores* de las políticas educativas y las reformas en nuestro país, y en ese sentido, este tipo de discursos -subyacente- termina ocultándose frente al segundo, que es de carácter impositivo y rige, en gran medida, los destinos de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia.

Lo sorprendente es que al hacer el análisis de los Lineamientos Curriculares o de los Estándares de Calidad para la enseñanza de la Lengua Castellana, es posible vislumbrar un altísimo grado de coherencia y de múltiples posibilidades, para darle al lenguaje y a su enseñanza, una importancia primordial en el devenir educativo de nuestra nación.

Desde esta mirada, hay dos posibilidades concretas: La primera, plantea que los discursos del docente, generalmente, carecen de una articulación entre su decir y su hacer, entendido el decir del profesor como el discurso en que se sustenta su práctica, y el hacer como la representación práctica de su decir. La segunda, por su parte, plantea que existe un discurso oculto que subyuga a los otros, a los otros discursos posibles que son de uso común del docente.

En cuanto a la primera, es seguro que existe una disertación de los docentes sobre el lenguaje y la enseñanza de la lengua escrita, y que ha habido una absorción de las argumentaciones que algunas estructuras de pensamiento han desplegado, específicamente, las relacionadas con las innovaciones teóricas, discursivas y de enfoque que ha atenuado el Ministerio de Educación Nacional.

En esa medida, este discurso del profesor tiene en claro el reproche contra las prácticas pedagógicas fundadas en la inmunidad de la formalidad, el automatismo y el ejercicio sin sentido, la instrucción memorística -descontextualizada y fragmentada de las grafías y las sílabas -, entre otros aspectos a tener en cuenta. Además, parece que este discurso ha ganado tanta fuerza, que ha llegado a transfigurarse en un discurso aclaratorio y de sentido común, generalmente admitido entre pedagogos y lingüistas.

Así las cosas, desde la segunda posibilidad, el discurso oculto, por una parte, deviene del discurso *jurídico*, por otra, de un discurso *invisible*, a la manera en que Bernstein entiende tal concepto. En su artículo "Clases y pedagogías: visibles e invisibles", Bernstein examina las oposiciones entre dos prototipos de transmisión de la educación y sugiere que "los

desacuerdos en la codificación y en las pautas de organización de cada práctica pedagógica, están en correspondencia con la clase social" (1977:116-156).

Dentro de nuestro contexto, se puede inferir que el sistema educativo es de carácter transmisionista y reproductivo. Un concepto más amplio, en función de lo anterior, está dado por la transformación. Entonces, es posible elucubrar que el sistema educativo de nuestro país, no está atravesado por la transformación, sino por la reproducción, el simple calco de saberes que pasan de una generación a otra, sin la posibilidad de entablar discusiones, debates y reflexiones en torno de éstos, así lo demuestra. Por eso, se hace necesario "(...) enfrentar -y encontrar caminos para resolver- la tensión existente (...) entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido" (Lerner, 2003:28-29).

De otra parte, los desacuerdos en la codificación de los discursos, están minados por la dominación del discurso invisible que está planteado como un sistema de reproducción, que paraliza y somete cualquier intento contrario de discurso. Por eso, la pregunta por el maestro, por su decir y su hacer, tiene una relevancia inusitada. Pretender explicar y hacer visible el discurso invisible de nuestro sistema, implica un trabajo que, por ahora, no le corresponde a este artículo. Pero es importante resaltar que su poder y su red discursiva, rodean nuestro sistema educativo, hasta el punto de maniatar posiciones contrarias.

De esta manera, Bernstein define control simbólico como "el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada, a través de formas de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes" (1990:39). En otras palabras, es un proceso por medio del cual, un discurso establece maneras de pensar en quienes lo reciben. Si miramos nuestro sistema educativo, observamos que, evidentemente, estas formas de comunicación están diseñadas para sostener un sistema dictatorial.

Es en esta perspectiva que el concepto de democracia del lenguaje, surge como una posibilidad de entrever una escuela diferente, desde una oposición a tales formas de comunicación, a tales discursos que reproducen nuestra cultura, sin transformarla.

Es en esa perspectiva que la enseñanza de la lectura y de la escritura, sobresale desde sus posibilidades democráticas para generar espacios democráticos del lenguaje, donde ya no es el sistema ni el docente, los que le imponen a los estudiantes formas de comunicación preestablecidas, sino es el mismo niño, quien tiene la posibilidad de elegir y re-crear -con

o sin el docente-, desde sus expectativas, sueños, esperanzas, desilusiones y fracasos, sus mundos posibles.

Por supuesto, el papel del docente por ningún motivo desaparece en este proceso de democratización del lenguaje. Es más, aquí su importancia es crucial y sugiere un encuentro entre su decir y su hacer. En otras palabras, no se representaría la relación entre el decir del maestro y su hacer, sino se cuestionaría la coyuntura que se da en el hacer de su decir, esto es, en las prácticas concretas que se realizan en el espacio escolar, altamente influido por un proceso político de imposición y dictadura.

En estos términos, no se bosqueja un profesor, ni un estudiante, ni una escuela ideal; sino que el profesor, el estudiante y la escuela se ubican en nuestros ejes de enseñanza de la lectura y la escritura, no solamente pensados como un contexto inmediato, sino como escenarios en los que ese discurso se desenvuelve y tiene su sustento en la práctica: condiciones de orden político, discursivo, trascendental, histórico y académico. Así pues, a partir de lo anterior, se plantea un principio en el cual el papel del maestro es relevante y va más allá de las pedagogías centradas en el niño, sin que éste pierda su lugar. En últimas, se plantea un espacio democrático del lenguaje, en términos de igualdad y libertad.

Democracia del lenguaje sería entonces un concepto que alude al entramado pragmático de posibilidades reales, pensadas para establecer una relación más próxima de la sociedad con la escuela y viceversa, desde una versión de la lectura y la escritura, en tanto ejes pedagógicos como sociales. De esta manera, será viable "articular los propósitos didácticos -cuyo cumplimiento es general y mediato- con propósitos comunicativos que tengan un sentido "actual" para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela" (Lerner, 2003:33).

Este tipo de articulaciones, entre más prolijo y acertado sea, permitirá dotar de sentido, no sólo a las prácticas escolares de la lectura y de la escritura, sino también a las innumerables posibilidades y responsabilidades que plantea la democracia del lenguaje, en un espacio determinado y en un momento histórico que nos exige, la urgente transformación de nuestras expectativas en realidades concretas.

Desde la problemática planteada, entonces, la *democracia del lenguaje*, surge como un concepto susceptible de desarrollarse en nuestras escuelas públicas. En este sentido, no sólo surge como una oposición al sistema educativo de nuestro país y a las formas como se enseña a leer y a escribir en nuestra escuela, sino como una posición central, política y delimitada en términos de la realidad y la situacionalidad contextual de nuestra escuela.

A la manera de “El loco de la Mancha”, el concepto de democracia del lenguaje ha de buscar su espacio en los *molinos de viento* de la institucionalidad de la escuela: un espacio que ha sido sustraído a través del discurso invisible al que se ha hecho referencia, un espacio político que ha de poblarse con las voces y las letras y las expresiones de nuestros niños, docentes y comunidad educativa, para transformar la escuela y vivirla, desde una concepción democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernstein, Basil (1977). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: CIDE.

Bernstein, Basil (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.

Defior Citoler, Sylvia (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Gómez Palacios, M. (2000). *La lectura en la escuela*. México: Círculo de Aprendizaje de Maestros.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Delia (2000). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1975). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.