

Letramento, Educação, Escola e Cultura. Uma mirada integradora¹

Illiteracy, education, schooling and culture: an integrating view.

J. Bibiana del Corro

IPES -Instituto Provincial de Educación Superior- “Florentino Ameghino” – Ushuaia
- Tierra del Fuego – Argentina
Docente – investigadora educativa
bibianadelcorro@yahoo.com.ar

Hace veinte años atrás, dedicaba mis vacaciones de enero a tareas de acción social –formaba parte de un grupo de jóvenes universitarios que en forma voluntaria iba desde Córdoba Neuquén o Río Negro a trabajar con familias descendientes de mapuches en la comuna Pilcaniyeu Viejo –Provincia de Río Negro –Patagonia Argentina. La escuela rural de la zona -escuela albergue- tenía clases con calendario invertido, ya que por razones climáticas en enero tenían clases y sus vacaciones largas eran en el mes de julio. Como estudiante de Letras, al llegar a la escuela me acerqué a la maestra y me ofrecí a ayudarla en lo que necesitara. La maestra me explicó cómo trabajaba y lo que le costaba alfabetizar a sus alumnos en grados con pluriedad, porque ellos hablaban ‘en lengua’ (lengua mapuche como idioma materno) y dominaban un ‘español’ bastante básico, con lo cual aprender a leer el y a escribir en español les costaba mucho.

¹ Este escrito es la reelaboración del texto que presentara en el último encuentro de este año del Seminario de Tesis de la maestría (que se llevó a cabo los días 30/11 y 1°/10/ 2007), en él presenté el proceso desarrollado y el ‘estado de avance’ de mi tesis. En estos dos años, diferentes seminarios de la maestría aportaron ideas e información a mis reflexiones, el Seminario ‘Investigación, Enseñanza y Currículo’ es uno de ellos, es por ello que aquí presento una reescritura del escrito original y las citas al pie están vinculadas –la mayoría- al material propuesto para este Seminario. En mi trabajo de tesis la mirada política de la enseñanza es uno de los ejes de reflexión, pero no el único ni el central, el eje central es la cultura y ambas están íntimamente vinculadas, en parte este escrito aborda ese vínculo.

Me entusiasmó la idea de ayudarla, compartí con ella varias charlas y la preparación de material didáctico. Me permitió presenciar sus clases y participar en pequeñas actividades y así lo hice, hasta el día en que un compañero de universidad que integraba el grupo comentó asombrado lo que había escuchado en el recreo: un muchachito de unos diez años le dijo a un compañero algo menor “indio de m...”.

Nos sorprendió a todos. A mi me marcó, para toda la vida, me pregunté entonces y me lo vuelvo a preguntar a menudo ¿qué hago yo acá, alfabetizando mapuches?, ¿con qué derecho estoy transmitiendo un idioma y una cultura a gente que ya tiene un idioma y una cultura propias?

En el fondo, desde aquella vivencia vengo preguntándome, todo el tiempo ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’² y ‘con qué derecho educo como educo’³.

En febrero de ese año, al volver a Córdoba, dejé el grupo. La pregunta ‘por qué enseñar a leer y a escribir en español’ ha sido el eje de mis búsquedas desde entonces, búsquedas que deambulan hasta hoy por diferentes ámbitos: el idiomático, el escolar-educativo, el social, el político, el ideológico, el cultural y cargo en la mochila los otros circuitos recorridos –porque todo tiene que ver con todo.

Hoy se orientan mis pasos hacia el último –el cultural- con un fuerte peso en la idea de ‘comunidad’, mis reflexiones giran en torno a la educación como transmisión y transformación de saberes que proyectan una cosmovisión –una manera particular y propia de concebir el ser – la vida – la existencia – el todo y la nada – el bien y el mal.

Una cosmovisión es un constructo (o una representación) cultural-dinámico en su devenir, donde coexisten diferentes paradigmas. La cultura occidental y cristiana es una cosmovisión que lleva consigo sus antecesoras, las culturas –cosmovisiones- grecolatina y hebrea. La cultura americana es heredera en parte

² Esta vivencia mía es la que describen de Benavot, A. e al.(1991): “Vivimos en una época en que las culturas locales y primordiales se ven sometidas a una destrucción completa, debido en parte a la educación de masas. Las lenguas locales se limitan o restringen como sus dioses o sus espíritus”, (en ‘El conocimiento de las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales’. En *Revista de Educación* N° 295, “Historia del currículum (I)”. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto 1991. p 339).

³ Palamidessi, M. (2006) aborda este tema en el apartado ‘La construcción del sistema de instrucción pública y la implantación del currículo moderno’ de “El currículo para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Siglo XXI.

de las anteriores y le suma otras, las cosmovisiones de los pueblos diezmados-aniquilados-dominados-silenciados-excluidos-‘incivilizados’... pero que a pura resistencia cultural vienen –venimos- mestizándose/nos. Porque una es la cosmovisión occidental y cristiana de quien vive en la ‘cuna’ de esa cultura (Europa) y otra es la cosmovisión occidental y cristiana de quien vive en el ‘pesebre’ de esa cultura (América).

Yo llamo a esta cosmovisión cultural americana contemporánea y con más de quinientos años de transmisión y transformación⁴ ‘cosmovisión criolla’.

Hecha esta necesaria aclaración, retomo el hilo de mi historia: En el devenir de mis veinte años de búsquedas mis respuestas fueron variando. Me dije, siguiendo otras voces, que debía alfabetizar porque la unidad nacional se logró –en gran medida- gracias a la unidad lingüística⁵. Me dije, siguiendo otras voces, que saber leer y saber escribir abren puertas a futuro porque una persona que no sabe leer ni escribir tiene menos oportunidades de acceso a buenos trabajos. Me dije, también siguiendo otras voces, que la lectura y la escritura abren la cabeza, amplían el vocabulario, enriquecen el espíritu.

Un día me dije ‘no tenés ningún derecho y estás siendo un títere de los centros de poder y dominio’⁶, fue entonces cuando dejé de dar clases en las escuelas.

Pasaron unos años y volví al aula, porque comprendí que la educación con-forma una cultura, en una comunidad, y que estamos inmersos en un intrincado sistema social cuyo devenir está condicionado culturalmente, en el que lectura y escritura se encuentran entre las principales reglas de juego que

⁴ En el discurso cultural y educativo se refieren a este proceso de culturación con el término ‘hibridaje’, que expresamente yo no empleo porque es una palabra que carga entre sus semas los rasgos distintivos de ser estéril (incapaz de procrear) y de último individuo en su cadena reproductiva. ‘Hibridaje es una palabra que sabe a muerte y finitud, proyectando esta carga sémica a todo campo en que se la aplique, por lo cual aceptar la expresión ‘hibridaje cultural’ implica aceptar la imposibilidad de que nuestra cultura se proyecte en el tiempo, pro-creándose. Es por ello que yo propongo la expresión ‘cultura criolla’ (en el sentido en que la definen Atahualpa Yupanqui (en el CD ‘Atahualpa por Jairo – en vivo’) y Jairo en su poema-canción ‘Nostalgia’: el se reconoce ‘mezcla de indio y gaucho con español’ (que yo hago extensivo a extranjero principalmente europeo).

⁵ Se refieren brevemente a este proyecto político:

- Lundgren, Ulf P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid. Morata. Capítulo 1: El currículum: conceptos para la investigación.
- Benavot, Aaron (2002) ‘Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación’. En *Perspectivas*, XXIII (1), marzo 2002, p.53 y 73.

⁶ Dice al respecto Plamidessi, Mariano I. (op.cit): “ El nuevo el saber escolar (en el siglo XIX) desautorizó lo local en función del espacio nacional y, para ello, fijó nuevas reglas respecto de los modos legítimos de enseñar (la “enseñanza racional” o “científica”), impuso un sistema de formación especializada y delimitó y creó un universo de textos y contenidos legalmente autorizados”. Pág. 133.

habilitan la movilidad dentro de ese intrincado sistema, del que forman parte, como subsistemas, la escuela y el idioma⁷.

Volví al aula, pero con plena conciencia de que soy un agente reproductor de una ideología –la del Estado-, con posibilidades de habilitar puertas y ventanas para que fluyan las ideas y las voces –no las del Estado, sino las de la calle, las de la casa, las del pueblo, las de la comunidad, las de Argentina, las de América.

Dejé de ser docente-títtere que cumple con los contenidos y proyectos educativos establecidos verticalmente de la nación a las provincias y de los ministerios a las Instituciones. Comencé a ser Productora de contenidos en función de un Proyecto educativo elegido por mí. Tener en claro mi proyecto me permitió posicionarme ante el aula, los alumnos, las propuestas de los diferentes gobiernos y nuestra cultura.⁸ Hará unos doce años que volví al aula.

Por aquellos tiempos –doce años atrás- los docentes debatíamos sobre un tema de manera recurrente y las aguas estaban divididas: la pregunta era *¿enseñar análisis sintáctico enseña a leer y a escribir?* Unos defendían la enseñanza de la sintaxis (porque conocer las formas y las reglas ayuda a expresarse mejor), otros defendían las actividades de los talleres de escritura y lectura en el aula

⁷ Para otorgar claridad a mis ideas considero necesario explicitar relaciones y diferencias entre mis conceptualizaciones y las de algunos autores propuestos por la cátedra, :

- La explicación de las relaciones entre el sistema de enseñanza ‘stricto sensu’, la ‘noosfera’ y el ‘entorno’ de Chevalard, Ives (1997) se insertan, según mi mirada en un gran ‘entorno’ no especificado por el autor: la cosmovisión según lo definiera más arriba.
- Quizá mis reflexiones se vinculen con el movimiento descrito por Eisner, Eliot (1987). *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca. Capítulo 1. ‘¿Qué es lo básico en educación?’. Dice el autor “Mientras se produce esta reducción en el alcance de los currículums escolares, tiene lugar al mismo tiempo un movimiento para ampliar el concepto de educación, de modo que incluya todas las fuerzas de aprendizaje promovidas por la cultura” (pág. 39).
- A la propuesta de “definir la enseñanza como problema político” presentada durante el Seminario y en Terigi, Flavio (2004) yo le sumo la necesidad de definir la enseñanza como proyecto cultural-educativo, desde una cosmovisión que engloba el posicionamiento político.
- Esteve, José M. dice que “a los profesores nos pagan para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo y advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos”. Si no fuera por la generalidad de ‘la ciencia’ – ‘la cultura’, estaría de acuerdo con el autor, pero observo que así expresada, la transmisión cultural está despojada de ‘identidad’. Considero que es tarea indiscutible de la educación escolar el establecimiento de vínculos culturales locales.
- El concepto de cultura que aquí presento no se corresponde con el que caracteriza Da Silva, Thomaz Tadeu (1998) al describir las teorizaciones posmodernistas y pos estructuralistas, tampoco con las visiones tradicionales sobre las relaciones entre currículum y cultura, pues entiendo que la cultura a la vez ‘es’ y ‘se hace’, en un estar-y-devenir imperceptibles y constantes.

⁸ Da Silva, Thomaz Tadeu (op. cit., pág. 75) propone un ‘ideal de sociedad’ y el vínculo de la educación con esa sociedad; Einer, Elliot (op. cit pág. 50) considera que “(...) La práctica educativa es una empresa orientada hacia los valores (...) esto requiere que se acepten compromisos en relación a los valores, significa tomar una postura sin volverse dogmático” y Esteve, José María (2006) propone ‘Formar maestros de humanidad’ (p- 64-66). Me siento identificada con sus propuestas.

(porque a escribir se aprende escribiendo y leyendo, porque a leer se aprende leyendo y escribiendo, no ‘analizando’). Esta corriente se apoya en el aprendizaje inconsciente la anterior en el consciente. Para el año 2000 esta discusión había hecho mutis por el foro... ¿Dejó de enseñarse sintaxis?, ¿dejó de interesar la enseñanza de la lectura y/o la enseñanza de la escritura?... Un poco de ambas. Los contenidos fueron desplazados, cierta metodología lamentablemente, no. Ganó ampliamente el aprendizaje consciente-analítico del idioma.⁹

Los estudios de tipo científico que caracterizaron el siglo XX tienen mucho que ver con este cambio del que los docentes fuimos testigo¹⁰. Con el desarrollo de las llamadas Ciencias del Lenguaje el foco de estudio pasó sucesivamente –para los científicos–, de la oración al texto y del texto al discurso; pasó de la lengua al habla y del habla a la interdiscursividad, de la Lingüística a la Comunicación, y de la comunicación a los Actos de habla, a la socio, la psico, la neuro y la antropología lingüísticas. Se desarrollaron también otros estudios en el campo de los signos: desde la filosofía del lenguaje y la semiótica o semiología.

Los estudios sociales en el campo de las ciencias adquirieron un prestigio tal, que para la segunda mitad del siglo XX ya eran rectores indiscutibles de ‘lo socialmente válido’ en el campo de los saberes; mientras tanto la escuela se había ‘quedado’ en el análisis de la oración y tan solo había incorporado la organización analítica del Estructuralismo. Políticas educativas de por medio, desde los años ‘80 el Estado promovió fuertemente la mirada científica para seleccionar sus contenidos, mirada que concretó a través de sus propuestas de ‘actualización docente’ y otras medidas –como por ejemplo, las estrategias para evitar la repetición del año. ¿Resultados? Muchos y muy variados. Aciertos, desaciertos y desconciertos.

Me interesa y me preocupa un resultado-problemático ¿no previsto ni imaginado, no escuchado a pesar de lo advertido por los viejos docentes, que sí lo vieron venir?¹¹

⁹ No solo en relación con la enseñanza del idioma, la tendencia es general en el campo educativo: Ya citamos a Palamidessi, Mariano en referencia a este tema (ver cita 6. de este texto). Desde otro ángulo es posible explicar también la misma problemática, Bennett, Neville (1998) dice que: “Entre las fuerzas que intervinieron para este debilitamiento de la idea de enseñanza pueden apuntarse tres (transcribo para esta nota 9. las dos vinculadas con la temática): la popularidad de las psicologías del desarrollo (y el hecho de que) cada vez existen más adeptos al planteo de prácticas reflexivas como camino para la confrontación con problemas educativos. Descreen de perspectivas metódicas que puedan entenderse como un indeseado control de la actividad de educadores y educandos” (pag. 76).

¹⁰ Cambio que describe a nivel educativo Chevallard, Ives (op. cit) al explicar ‘porqué la transposición didáctica’.

¹¹ La Revista Estrada de los años 80 a 83 contiene artículos sobre el tema (solo tengo en mi biblioteca los N° 3/80, 8 y 9/81, 12/82, 15/83 y en todos la referencia a los ‘riesgos’ de dejar de lado ciertas prácticas educativas escolares es constante)

... lo cierto es que el prestigio del saber científico fue –y aún es- más fuerte: el resultado problemático es el ‘iletrismo’. I, prefijo de negación.. no-letrismo o I-Letrismo, o sea no-saberes de aquellos alumnos que no aprendieron en los primeros años y ni en los siguientes a leer ni a escribir, pero sin embargo pasaron/pasan de año y recibieron/reciben su título de Egresados de la escuela argentina, Primaria, Media, hasta Superior.

El año 2005 nos encontró completamente dominados por la mirada científica en educación, bajo el lema de Episteme quien postula: “el saber válido es el saber científico”, lo demás es doxa –saber no-válido para ser enseñado, por lo tanto queda puertas afuera de la escuela. Se erige así UN camino para el conocimiento, exclusivo y excluyente en el campo de la lengua: el lógico-deductivo.¹²

Hasta aquí había llegado cuando inicié la Maestría en Educación, y continuaba preguntándome ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educo como educo’.

Comencé la Maestría en Educación con posición tomada, ante una ‘casa tomada’ por Episteme. Comencé con hojas llenas de preguntas que giraban alrededor del Ilettrismo y con un puñado de saberes-certezas. Encuentro entre mis escritos de hace dos años ideas como:

1. La escuela no enseña a leer y a escribir, aunque los papeles digan que sí.

2. *La escuela enseña a analizar la Lengua y a analizar Discursos, aunque pretenda formar usuarios competentes del código escrito.*

3. La escritura que se trabaja en las escuelas es un español de-registro-culto-oficial-internacional-neutro que se encuentra muy alejado del idioma nacional argentino. (Hoy debo estudiar la relación entre los escritos sms y el iletrismo –creo que es una influencia determinante la consolidación de Internet en la nueva configuración de la escritura).

4. *La Real Academia Española nos dice cómo debemos escribir. La R.A.E. es un organismo internacional que tiene soberanía y decide sobre nuestro idioma, ¿lo que quiere decir que la independencia idiomática sigue pendiente?...*

¹² Dicen Flinders, David J.; Noddings, Ned y Thornton, Stephen J. (1986): “En el dominio de los procesos intelectuales Eisner cita ejemplos como los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y sinestésico, que son no verbales y alógicos (1985: 98). Estos estilos de procesamiento cognitivo suelen verse menos reflejados en el currículum escolar que procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo” (pág. 3)

5. Las políticas de ‘actualización académica’ barrieron con una tradición educativa para enseñar a leer y a escribir construida durante siglos.¹³

6. *El pensamiento y las tendencias científicas desplazaron saberes fundamentales sobre educación.*¹⁴

7. Todo saber científico puede ser contenido educativo; ¿todo contenido educativo es necesariamente un saber científico? O sea, ¿habría saberes en educación que no provienen del campo científico?.

8. *La gravedad actual del problema de la alfabetización se agrava porque las políticas de gobierno giran alrededor de los mismos ejes-básicos; en lugar de cambiar el eje proponen alternativas que pretenden atender el síntoma, no la enfermedad..*

Podría seguir, pero creo que son suficientes. Cada una de ellas abre todo un campo de búsquedas y reflexiones.

Una pregunta me ayudó a reflexionar, sus respuestas me permitieron comprender mejor el iletrismo, los proyectos de gobierno y la relación escritura-cultura-hoy:

Me pregunté entonces: Un alumno que no sabe leer ni escribir es

- a. *Un alumno mal aprendido?* (por sus limitaciones o problemas)
- b. *Un alumno mal enseñado*¹⁵? (por el docente)
- c. *Un alumno mal educado*¹⁶? (por el Estado)
- d. *Un poco de cada uno de los item anteriores?*

Durante las dos últimas décadas las hipótesis o respuestas a estas preguntas giraron alrededor del aprendizaje, focalizando los ‘problemas’ en el alumno (quien

¹³ Parra, Cecilia (2006, en prensa), En Terigi, Flavia (2006) presenta la relación tradición educativa–Actualización académica como un ‘juego complejo entre tradición y apertura’ (pág. 26) y más adelante agrega ‘No vivimos tiempos muy regidos por las tradiciones. Al contrario, vivimos tiempos marcados por transformaciones veloces difíciles de asimilar’ (pág. 30).

¹⁴ Dice Da Silva, T.T (op. cit) al respecto: “El currículo desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículo, efectúa finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros.”. En tanto Palamidessi, M.I. (op. cit) habla de la ‘desautorización de saberes y contenidos preexistentes’ (no de ‘desplazamiento’ y ‘exclusión’, como da Silva) y de la ‘imposición’ de las ‘luces de la razón’, citando a Souza, 1999; en las páginas siguientes desarrolla estos dos procesos.

¹⁵ Esteve, José María (op. cit.) aborda en profundidad el actual desprestigio social del docente.

¹⁶ Benavot, Aaron (op. cit 2002) presenta un cuadro: ‘Presunción de vinculaciones causales entre reforma educativa/currículo y resultados sociales esperados (en la Figura 1). Entre lo ‘esperado’ y lo ‘efectivamente logrado’ entiendo que se encuentra el ‘alumno mal educado’, como resultante de las falencias o el fracaso de una determinada política educativa.

mal-aprende por su contexto, su historia personal y/o social, su desmotivación como mal de siglo); luego el foco se giró hacia el docente (quien mal-enseña por causas vinculadas con su contexto, su historia personal, laboral y/o social, sus saberes sobre el tema y/o sus in-competencias para la enseñanza), pero allí tampoco se encontró el quid del problema; en estos los últimos años se sumó la mirada enfocada hacia la responsabilidad del Estado en la educación; la dimensión política de la educación se analiza tanto en la mirada interestatal (mundial, por continente)¹⁷ como en coyuntura temporal y local: el desarrollo científico, los avances tecnológicos, la sociedad consumista, los medios de comunicación, etc. interfieren con la escuela; la crisis interna de la cultura escolar y las crisis con y del ‘entorno’ estarían dificultando el proyecto alfabetizador..., asumiendo esta realidad el Estado reforzó el proyecto con medidas culturales complementarias... pero de lejos, insuficientes¹⁸. No solo son insuficientes, algunas hasta son contraproducentes para el objetivo que persiguen: ¿de qué le sirve a un analfabeto que le regalen un libro?, es como regalar computadoras a escuelas sin luz eléctrica.

*Está claro le están fallando a la cura.*¹⁹

Para revisar las respuestas a la pregunta ‘¿mal aprendido – mal enseñado o mal educado?’ vuelvo a mis preguntas de fondo ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educo como educo’.

Considero que le están fallando a la cura porque el origen del problema está en la educación, en la esencia del ser de la educación²⁰. Durante cientos

¹⁷ Benavot, Aaron y su equipo Investigan el currículum moderno a nivel mundial en las obras ya citadas y establecen similitudes y diferencias por continente.

¹⁸ Giardinelli, Mempo (2006) presenta a lo largo de sus ‘Notas’ a cada capítulo un detallado seguimiento documentado de las medidas del gobierno Argentino en el intento de subsanar el problema del analfabetismo, mediante la promoción del libro y la lectura.

¹⁹ Los autores que cito a continuación expresan ideas vinculadas con la ‘falla a la cura’: Dicen Benavot, Aaron et al. (op. cit): ‘(...) en las últimas décadas el esbozo esencial del currículum se ha hecho sorprendentemente incuestionable. Surgen conflictos pero se centran en cuestiones especializadas (...) Estas “controversias” reflejan que se da por sentada la naturaleza esencial de la estructura curricular’ (pág. 319). Eisner, Elliot (1987, op. cit) expresa duramente: ‘(...) al currículo se le han sacado las entrañas (...) era importante la creencia de que los niños necesitan oportunidades de trabajar en una variedad de campos de estudio (se refiere a ciencias y artes) (pág. 32). Feldman, Daniel (2002) expresa: ‘(...) el campo de la didáctica encuentra, en este momento, grandes dificultades para revisar sus preguntas (...) y ofrece muchas respuestas descontextualizadas a los problemas que se propone resolver. (pág. 83). Parra, Cecilia (op. cit) observa que ‘(...) las sociedades no han desarrollado suficientes conocimientos y medios para actuar sobre sus sistemas de enseñanza. Los persistentes fracasos de las reformas educativas en distintos lugares del mundo testimonian esa insuficiencia’ (pág. 29).

²⁰ Para pensar la educación desde su propia definición, a la idea ‘la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político’ siguiendo los pasos indicados en la cita (Bolívar, 1996:248), de Terigi, Flavia (2004:199 y 200) yo le sumo la idea de que esa mirada-política y esos pasos a seguir deben integrarse a un proyecto cultural argentino y americano, desde una cosmovisión definida y explicitada.

–algunos miles- de años²¹, y sin escuelas, la humanidad educó, de generación en generación, desde una selección de saberes variados, originados en lógicas no-necesariamente de corte ‘cientificista’ ni analítica, hoy el saber escolar proviene casi exclusivamente del campo científico.

Durante cientos –algunos miles- de años se concibió al hombre un ser dotado de cuerpo y alma, hoy se lo considera un ser bio-psico-social ... ¡y el alma!, pues el alma quedó ‘jueeera de programa’-dirían Les Luthiers en cada una de sus presentaciones, el alma no es ‘problema’, como tantos otros, de la educación escolar.

Cada vez más la escuela enseña saberes culturales vinculados al mundo espacio-temporal, como si fuera el único mundo perceptible; sus contenidos son inmanentes, materiales, palpables, manipulables, pensables, analizables, conceptualizables... ¡como si no hubiera otras formas de concebir ni de percibir la Vida, ni otros campos de y para el conocimiento!²². No hablo aquí del debate histórico sobre la enseñanza religiosa, sino de una concepción del ser – de la existencia y del ser-humano-alumno y/o docente que es algo –mucho más- que un ser que piensa y se-piensa, (la religión –obviamente- lo con-forma, tanto como el arte, la salud de todo organismo viviente, el azar, el devenir, los mitos... ... tantos otros ámbitos del ser, inexplorados en las aulas...)

Siguiendo los lineamientos de las políticas educativas, los Institutos de Formación organizan sus proyectos desde los aportes que el pensamiento científico realiza al mundo del conocimiento y el pensamiento científico es un mundo analítico, de distinción y separación de partes, de ‘recortes’ de un algo entendido como objeto de estudio, separado del organismo del que forma parte. Recortes, pedazos de cuadrados tejidos al crochet para armar una colcha-lógica, eso es lo que conforma nuestras carreras, pedazos de conocimiento acomodados lógicamente de tal o cual manera; así formamos a nuestros alumnos, con recortes de recortes de lógica-analítica-de origen científico.²³

Eso es la educación hoy, se trastocaron los ejes y la designación de campos del conocimiento lo demuestra:

²¹ Lundgern, ulf P (1992, op. ct) presenta cuatro períodos que van desde la antigüedad a la actualidad.

²² Flinders, David J., Noddings, Nel y Thomson, Stephen J. (1986) Definen y explican la noción de ‘currículum nulo’, que entiendo podría aplicarse al conjunto variado de conocimientos que no participan en la educación escolar de hoy.

²³ Recortes de recortes, siguiendo la lógica de las diferencias y distancias entre el Saber Sabio y el Saber Enseñado (Chevalard, Yves, 1997, op cit.)

“Ciencias de la Educación”, “Ciencias del Lenguaje”... Me pregunto, ¿en el proyecto educativo nacional, no debería ser, en todo caso ‘El conocimiento científico en Educación y el conocimiento científico en el lenguaje? Porque existen otras formas de conocimiento de las que, es mi opinión, el Estado y la Educación escolar debieran dar cuenta al formar a sus alumnos, porque son parte con-formante de nuestra cultura (la heredada y la que a diario transformamos en nuestro devenir, proyectándola a futuro) y hoy esas otras formas están quedando afuera del aula o su lugar en la educación escolar es tan mínimo que resulta insuficiente.²⁴

Recortar los caminos del conocimiento y quedarse casi exclusivamente con uno, el analítico – lógico- racional, implica desarrollar principal y casi exclusivamente una forma de pensamiento... yo estoy de acuerdo con la voz popular que dice que lo que se come se cría y lo que no se usa se atrofia..., por ello considero que la escuela debiera tenerlo muy en cuenta, para pensar en una educación integradora del las formas del conocer.

En el campo del lenguaje, el recorte está claro también desde la denominación de las materias: hace 50 años eran Idioma Nacional y Composición, luego fueron Lenguaje y Gramática, luego Lengua (que es el lenguaje menos el habla, menos los códigos no-verbales, menos lo suprasegmental, menos los códigos paraverbales... menos, menos, menos)... entramos en la era de la mirada científica y sus ‘recortes’ de objetos..., hoy se mantiene la mirada partitiva, sin embargo desde el achique el objetivo principal es *enseñar a pensar... mucha pretensión para semejante recorte, creo yo*. Enseñar a pensar, no enseñar a leer ni a escribir, enseñar a pensar... aunque la materia no contenga saberes específicos sobre el pensamiento, ... pequeña contradicción ¿no?)

Enseñar a pensar. Está claro, hoy la educación padece de macrocefalia²⁵, todo pasa por la cabeza, la cabeza-razón, el análisis, la lógica y el recorte. No educamos a una persona, alimentamos cerebros, hay una gran diferencia entre un ‘sujeto que aprende’ y un cerebro que piensa.

El estado pretende formar lectores competentes, pero los docentes no enseñamos a leer, enseñamos a analizar. Claro que gracias a la ‘actualización’ ya

²⁴ El estudio de Kamens, David y Cha, Yun-KYung aborda esta problemática. Ver también la cita en la Nota 12. de este trabajo.

²⁵ Eisner, Elliot, (1987, op. cit.) recupera la idea de curriculum ‘equilibrado’; Esteve, José M (2006, op. cit.) recupera formas de trabajo de ‘antiguos maestros’ (en ítem 4.2.2., págs. 47 y sgts.) ambos aportan ideas que podrían considerarse como forma de revertir la actual ‘macrocefalia’ educativa.

no analizamos tantas oraciones en el aula. No, ahora analizamos textos, discursos, actos de habla y actos fallidos... pero nada de eso enseña fehacientemente a escribir y a leer al conjunto de la población escolarizada, sino solo a algunos. Y el iletrismo avanza.

Un mito, creencia o supuesto es que la escuela debe estar actualizada, pero casi siempre está ‘des-actualizada’, por lo que los saberes que ésta imparte no se corresponden con la época que sus alumnos viven²⁶. Actualizarnos, poner en sintonía y en diálogo con los avances del pensamiento y el conocimiento nos permitiría atender problemas de enseñanza y de aprendizaje (en parte desde este mito se responde a la pregunta ‘¿alumno mal enseñado-por el docente?’).

Aunque se pretenda que sí, lo concreto es que la lógica de ‘actualización académica’ y su consecuente ‘cambio de contenido’ no atiende el iletrismo, porque –es mi parecer- no se trata de ver cuál es el nuevo contenido a enseñar, sino de reflexionar sobre dos aspectos:

a. Un contenido tiene razón de ser no por ser un ‘saber’, sino por conformar la vida de una persona²⁷. Si la persona lo internaliza como ‘saber’, ese saber le permite operar en su vida; si no lo internaliza, es solo un dato más en su memoria.

Veamos un ejemplo: el Circuito Comunicativo es un contenido escolar desde el 5° grado al 1° año de Polimodal (3° de Secundaria). Es un contenido que forma parte de la materia Lengua. Se enseña, cada año se retoma pero los alumnos no lo aprenden... ¿por qué?. En realidad así presentado no lo van a aprender. Solo aprenden cuando son ellos Emisores y/o Receptores de sus mensajes, productores de significación. Solo involucrando el contenido con sus vidas hay ‘aprendizaje’. El Circuito Comunicativo no es parte de la materia Lengua, es parte en mi lenguaje. El eje que vertebra todo acto de producción de mensajes –propios y ajenos- es el lenguaje²⁸, no la ‘lengua’, no el ‘discurso’, no la ‘comunicación’. A eso lo sabían bien los maestros hasta principios del siglo XX, pero a mediados de siglo y principalmente en las últimas décadas ese saber pasó por la recortadora de objetos

²⁶ Chevallard, Yves (1997, op. cit) aborda esta temática.

²⁷ La escuela descrita por Parra, Cecilia (2006, op. cit., págs.25 y 26) apunta a la concepción de saber que aquí propongo. El maestro de humanidad que propone Esteve, José maría (2006, op.cit.) se complementa con lo aquí expuesto.

²⁸ La referencia de Da Silva sobre el ‘giro lingüístico’ y ‘la importancia central del papel de la lengua y el discurso en la constitución de lo social’ de las nuevas concepciones (pág. 64) dan cuenta de este desplazamiento y borramiento del lenguaje en educación –y consecuentemente en la enseñanza... y consecuentemente en el aprendizaje.

con fines de análisis microscópicos, en algún centro de estudios científicos... y se coló en las aulas, así, recortado pero no a los fines investigativos sino a los fines educativos. Gran error de 'transposición didáctica' que hoy seguimos cometiendo y que nuestros alumnos siguen padeciendo.

b. El otro eje de reflexiones gira alrededor de las consecuencias pedagógicas de la 'selección de contenidos': ¿qué del lenguaje no desarrolla mi alumno cuando yo no enseño algo?

Por ejemplo, dejamos de enseñar a leer en voz alta. ¿qué perdimos? Pues perdimos la oportunidad de educar el esfuerzo, la voluntad, la autosuperación para mejorar la calidad de nuestro encuentro con el lenguaje (encuentro del ser-yo-alumno/docente/argentino/americano con-mis-palabras).

Alumnos (y muchísimos docentes) dejaron de leer en voz alta porque resultaba traumática la exposición ante público... el problema era didáctico y eliminamos el contenido! La lectura en voz alta no es una 'actividad', es un contenido y lo eliminamos por verlo como una acción inhibitoria e impuesta. Claro, los alumnos ya no están expuestos... aunque muchos no sepan leer. A quienes no aprendieron a leer le cambiamos inhibición por frustración, eso es lo que hicimos. En lugar de enfrentar el problema lo negamos, como si no existiera. Esto es lo que enseñamos: si algo resulta problemático lo anulamos... educamos en la supresión de lo molesto, en lugar de afrontar el problema lo tapamos, le damos la espalda! Debemos sopesar qué se pierde cuando se elimina un contenido, qué dejamos de enseñar cuando reemplazamos un contenido por otro. Qué aspecto de la persona no se desarrollará lo suficiente si la escuela no lo atiende. La supresión de contenidos genera ausencia de saberes –por ejemplo, el iletrismo. Las 'ausencias' de saberes (por falta de contenido o currículo nulo) son consecuencia directa de las políticas educativas²⁹(29). ¿Quién atiende las faltas de contenido de la escuela y sus consecuentes ausencias de saberes? La política de 'actualización académica' generó muchas ausencias –o vacíos culturales, la principal: la pérdida de tradiciones educativas, por ejemplo, perdimos el alto prestigio alcanzado y sostenido durante décadas por nuestros centros escolares, en todos los niveles del sistema educativo.

²⁹ Da Silva, T. T. (1998, op. cit.) aborda este tema en el apartado 'La cultura y el currículo como relaciones de poder' (pág. 71 y sgtes). Por su parte Flinders, David J., Noddings, Nel y Thomson, Stephen J. (1986, op. cit.) proponen que el docente profesional participe en tanto 'líder para orientar la dirección de la normativa' (pág. 54). Se necesitaría contar con docentes que participen y con autoridades dispuestas a consultar y escuchar las diferentes voces-docentes.

El problema radica en que la política de ‘actualización académica’, ha desplazado a la ‘tradicón educativa’ que tuvo importantes aciertos, pero que hoy no tiene cómo defenderse ante la lógica del saber disciplinar fundado teórica y científicamente, simplemente porque hace 500 o 1000 años no existía tal mirada científica (sí había otras formas de buscar explicaciones, sistematizar el conocimiento y explicar, comprender al ser, formas que aún están activas en las comunidades y que hacen a cada cultura, pero que, como ya dijera, no tienen cabida en las aulas, o su lugar está minimizado).

A pesar de esta crisis interna del sistema, nuestros alumnos avanzan –muy a pesar y con algo de ayuda de la escuela, avanzan- y (siguiendo con el campo del lenguaje y Lengua), se expresan -como pueden- pero se expresan por escrito, y se comunican -a su manera- por escrito. Ese ‘como pueden-a su manera’ los lleva a buscar sus propias formas. *Consecuencia lógica y previsible: El sistema escrito del español se está transformando.* Un factor está claro: el Estado liberó a la escuela de su función alfabetizadora y con ello el propio Estado perdió su poder de control sobre el devenir nada más ni da menos que sobre los escritos de la masa hablante. Un cambio cultural importante nos está envolviendo y ello me lleva nuevamente a mi pregunta inicial:

‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educo como educo’.

Considero que la educación necesita contener su entusiasmo por lo nuevo, específicamente en el campo de los estudios biológicos sobre el lenguaje (psicolingüísticos, neurolingüísticos). Entiendo que no son tan directos los avances científicos –por lo menos en el campo del lenguaje- con su aplicabilidad en el aula y, ya lo vimos, el proyecto alfabetizador fundado en las nuevas concepciones adolece de muchas, muchas fallas, que aún no han sido identificadas y que están causando estragos en las aulas: la política educativa está promoviendo una serie de ideas aún no decantadas suficientemente en los centros de investigación, y es por esa política educativa ‘ansiosa’ que nuestros alumnos se han convertido en conejillos de indias y los docentes se han convertido en auxiliares de laboratorio (los que, inadvertidos, se dejan llevar por las políticas educativas).

Así mirada, la escuela argentina es hoy un gran centro de aplicación...

...me pregunto

- ¿quién se hace cargo cuando el experimento falla?

Vuelvo a preguntarme

- 'por qué educar', 'para qué educar', 'cómo educar', 'qué enseñar'... preguntas todas que repiten 'qué hago yo acá' y 'con qué derecho educo como educo'.

Sigo buscando. Agradezco sugerencias, aportes, orientaciones y críticas.

Resumen: Una vivencia juvenil en una escuela del interior del país, en Argentina, marca una vida docente. Desde la pregunta "¿qué hago yo acá, alfabetizando mapuches?, ¿con qué derecho estoy transmitiendo un idioma y una cultura a gente que ya tiene un idioma y una cultura propias?, surgen reflexiones sobre 'por qué educar', 'para qué educar', 'cómo educar', 'qué enseñar'... 'por qué enseñar a leer y a escribir en español'. Desde una concepción de 'educación' en tanto transmisión y transformación de saberes que proyectan una cosmovisión, presenta su mirada sobre el rol docente, su relación con el saber-escolar-validado y otros saberes, el Estado, la cultura en América (y particularmente en Argentina) y la enseñanza del idioma oficial (el español neutro) ante formas idiomáticas diversas coexistentes –lenguas maternas y nuevas codificaciones-, atendiendo específicamente al problema del i-letrismo en los alumnos. Distingue entonces entre un alumno 'mal aprendido', uno 'mal enseñado' y uno 'mal educado', analizando sus posibles causales y sus responsables. El lugar del conocer y del pensamiento científico son cruciales en este análisis

Palabras Clave: iletrismo, escuela y cultura.

Abstract: Experience with youth in a school located in the interior of my country, Argentina, marks the life of any teacher. Questions like 'What am I doing here, teaching the Mapuche people to read and write? Who am I to transmit a language and a culture to people who already have language and culture of their own?' emerge along with others like 'why, for what and how' to educate? 'What is to be taught? Why teach reading and writing in Spanish?' Considering 'education' as the transmission and transformation of knowledge that provide a worldview, a view is presented of the role of teachers, their relationship with validated school knowledge and other kinds of knowledge, the State, culture in the American continent (particularly in Argentina) and the teaching of the official language (neutral Spanish) faced with diverse coexistent idiomatic forms - mother tongues and new codifications-, with attention specifically paid to the problem of students' illiteracy. Distinction was made between the student who has been wrongly educated and the one who has not learnt correctly what he has been taught, analyzing their possible causes and those responsible. The place of knowledge and scientific thought are crucial in this analysis.

Keywords: illiteracy, school and culture.

Referências

- Benavot, A. et al. (1991) 'El conocimiento de las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales'. En *Revista de Educación* N° 295, "Historia del currículum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto 1991. Pgs. 317/44.
- Benavot, Aaron (2002) 'Un análisis crítico de la investigación comparativa en'. En *Perspectivas*, XXIII (1), marzo 2002. Pgs. 53/81.
- Bennett, Neville (1998). 'Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula'. En: Carretero, Mario (comp.) (1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- Chevallard, Yves, (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique. Capítulo ¿Por qué la transposición didáctica?
- Da Silva, Thomaz Tadeu (1998). 'Cultura y curriculum como prácticas de significación'. En: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 1, pgs. 59/76.
- Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca. Capítulo 1. '¿Qué es lo básico en educación?'
- Esteve, José María (2006). 'Identidad y desafíos de la condición docente. En: Emilio Tenti Fanfani, (comp.), *El oficio del docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/ IIPÉ-Unesco/Fundación OSDE.
- Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique. Capítulo 7: 'Un enfoque instrumental (que no es un enfoque tecnicista)' ----- (2002). 'Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica'. En: *Didáctica e prácticas de ensino interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A editora Ltda.
- Flinders, David J.; Noddings, Ned y Thornton, Stephen J. (1986). 'El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas'. En: *Curriculum Inquiri*, 16 (1). Spring 1986, pgs. 33-42, traducción.
- Giardinelli, Mempo (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires, Edhasa.
- Kamens, David y Cha, Yun-Kyung (1999). 'La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física'. En *Revista de Estudios del Currículum*, vol 2, n° 1, pgs. 62/86.
- Lundgren, Ulf P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid. Morata. Capítulo 1: El currículum: conceptos para la investigación.
- Palamidessi, M. (2006). 'El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo'. En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Siglo XXI.
- Parra, Cecilia (2006, en prensa). 'La escuela primaria nos concierne'. En: Terigi, Flavia (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Paidós.
- Revista Estrada. Nros.: 3/80, 8 y 9/81, 12/82, 15/83. Buenos Aires, Angel Estrada editorial.
- Terigi, Flavia (2004). 'La enseñanza como problema político'. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.
- _____. (2007). 'Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar'. En: Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.) (2007): *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires, Del Estante editorial.

Recebido em agosto/2010

Aprovado em fevereiro/2011