

Alfabetización y disciplinamiento: una interpelación desde las culturas híbridas (segunda parte)

Por Jorge A. Huergo

Jorge A. Huergo. Profesor de Filosofía y Pedagogía. Docente en la Escuela Superior de Sanidad (ministerio de Salud y Acción Social Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Otras reflexiones sobre las "conclusiones" de Ferreiro-Teberosby

El progresivo disciplinamiento a nivel psicogenético hace que el niño pase del objeto al dibujo, del dibujo a la escritura y de la escritura al texto. O si no: de lo presente (la proximidad) a lo representativo (dibujo) y no a lo no-representativo (letras, números. etc.), es decir: a la lejanía. Esto, aventurándonos, significaría un paulatino alejamiento de la proximidad del otro, de la provocación (la llamada: -vocación, desde delante: pro-), del decir. Y un acercamiento a la individualidad, lo mismo, lo dicho, esencial para el funcionamiento disciplinado del capitalismo en la modernidad.

El primer acto de disciplinamiento se opera con la distinción entre dibujar y escribir (p. 338). Si dibujar está unido (en cuanto grafía) a la creatividad, a la originalidad -incluso a la sensibilidad- escribir está íntimamente emparentado con la uniformidad -con el cosmos teórico de Platón, donde las variedades aparentes poseen sólo una idea en cada caso-: las grafías de las escrituras deben ser más o menos uniformes para ser leídas "objetivamente". Si hay algo de creatividad en la escritura lo hay sólo en un segundo momento, mediato, cuando deja de ser copia de letras y cuando expresa sensibilidad; en cuanto grafía, la escritura disciplina, controla la creatividad, la originalidad y la sensibilidad, y de alguna manera la uniforma.

Del mismo modo, ocurre un progresivo disciplinamiento en la distinción entre mirar y leer. Si el mirar aún corresponde a lo ético-estético en cuanto se emparenta con la proximidad y la sensibilidad (y aquí utilizo estas dos categorías en el sentido que les da Emmanuel Levinas), el leer es un acto que supone de nuevo uniformidad y distancia, supone "saber leer".

"Para leer es necesario mirar y algo más que no está definido sino por el leer mismo, pero cuyos índices exteriores pueden ser dirección o tiempo de fijación de la mirada" (p.339).

Para leer es necesario controlar la mirada, es necesario disciplinar la mirada y así poder aportar a la información visual, la información no-visual (pp. 345-346). Es necesario aclarar que la información no-visual de la que hablan las autoras (competencia lingüística, conocimiento del tema, identificación del soporte material del texto, etc.) supone un cierto disciplinamiento anterior y progresivo de lo leído y lo dicho. Y en esto hay un proceso acumulativo o de estructuración progresiva del disciplinamiento. Sucesivos y cada vez más complejos controles y estrategias de orden hacen posible

la inclusión en la Modernidad, uno de cuyos paradigmas básicos es la lógica escritural.

Observación:

Este proceso de leer-escribir puede tener, si es irreversible (es decir: en el supuesto caso que la Modernidad sea irrenunciable), una doble consecuencia:

- a) la igualación social, en la medida en que la alfabetización se democratiza o universaliza (incluso por la pretensión universalista de Occidente, según el conocido análisis de Agnes Heller);
- b) el acrecentamiento de la brecha entre clases sociales, debido a que las clases bajas no cuentan con las bases materiales necesarias para hacer correctamente el proceso acumulativo o de estructuración requerido por la lecto-escritura.

Esta segunda consecuencia, inclusive, es ya anticipada por la segmentación del sistema educativo, con la consecuente escasez de recursos materiales suficientes.

A la primera consecuencia apuntan las estrategias metodológicas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en cuanto que los procesos internos son vividos en todos los niños de distintas clases por igual (p. 340) según se muestra experimentalmente (pp. 239-ss.).

Visto desde el punto de vista genealógico-crítico, el proceso de leer-escribir en sí es un proceso de disciplinamiento en cuanto ordena la totalidad según una racionalidad y una lógica entre muchas otras existentes, ya tenga por consecuencia la igualación social o la acentuación de las diferencias entre clases sociales. Incluso en la consecuencia más benigna, el proceso aportaría a la "moralización" y "redención de la ignorancia" del pueblo trabajador, para su mayor y mejor producción en el sistema capitalista. Y en esto, en cuanto a los fines implícitos, este método de Ferreiro-Teberosky no difiere demasiado de la pedagogía tradicional, o iluminista-positivista, o del Estado liberal, sino sólo por cuestiones tácticas y por su encuadre psicológico.

Asumiendo expresiones de C. Chomsky, las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky expresan:

"...dejemos al niño escribir 'según el sonido', tal como él se imagina que las palabras pueden componerse (...). Dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras" (p. 352).

Es como decirle: "podés ser diferente, hasta que comprendas la conveniencia y razonabilidad de ser disciplinado". Y aquí está el hilo conductor, la razón de fondo, la constelación ideológica moderna de la cual está impregnado el método Ferreiro-Teberosky. La cuestión no es poder dar razones de una racionalidad o una lógica diferente; en la educación para el disciplinamiento el quid está en descubrir que la diferencia no le sirve a la totalidad Occidental-moderna y poder dar razones valideras para la inclusión en nuestra totalidad.

Incluso la ortografía espontánea presenta sus propias regularidades, que en definitiva pueden ayudar a incorporar la escritura no como un mecanismo de copia o de destreza gráfica, sino como una verdadera lógica hegemónica o "correcta" (pp. 352-353). ¡Cómo recuerda esto a los "distintos juegos del lenguaje" de los que habla Jean-Francois Lyotard! ...Aunque haya un solo lenguaje de la

totalidad: el de la escritura alfabética; y una sola lógica: la escritural.

Asumiendo a Jean Piaget, las autoras afirman que la lectoescritura no se logra aprendiendo una técnica, sino por apropiación de conocimiento (p. 354). El niño aprende no sólo cuando reconstruye sino cuando comprende el modo de producción, produciendo (p. 354). Esto va internándolo en una lógica en la cual el criterio de admisión o integración social es la producción o el trabajo. El lado positivo: comprender el modo de producción, comprender los engranajes que mueven la dinámica de incremento en la acumulación de capital. Esto sí, en lugar de reconstrucción, pudiera trabajarse una deconstrucción crítica.

El lado positivo mencionado requiere de un trabajo intelectual posterior: en cambio, la lógica productiva es un aprendizaje más automático, del tipo del hábito, que hace específicamente al disciplinamiento. Y recordemos aquí el concepto de habitus de Pierre Bourdieu, entendido como sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas. De allí que quien pertenece a la clase trabajadora o a la clase capitalista será educado por asumir (interiorizar o internalizar) su lugar (estructuras objetivas) a la manera de un habitus de clase (sistema de disposiciones inconscientes), incluso comprendiendo simbólicamente, ideológicamente, ese lugar como parte de una indiscutible lógica de producción.

Tal vez es muy aventurado, pero creo que las estrategias planteadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sirven a una cultura o a un relato posmoderno, en cuanto que suavizan los conflictos. Su trabajo podría ser utilizado por emprendimientos light o más o menos soft.

Una gran diferencia con la pedagogía "tradicional" es que las autoras consideran que no es necesario el ingreso inmediato al código, porque es más importante comprender que someterse a exigencias de la autoridad o a controles motrices (p. 355), esto implicaría un habitus en el cual se empobrece la rebelión y por lo tanto se atenúa el conflicto. Si bien se anula la violencia exterior propia de la escuela tradicional, a la vez se requiere comprensión, es decir un andamiaje simbólico, ideológico, que predispone inconscientemente para la inclusión cada vez menos crítica en la sociedad dada. También, la ausencia de dispositivos externos -como la autoridad o los controles- facilitan a conjugar con esa inclusión, la autodisciplina necesaria en los nuevos diseños sociales del Nuevo Orden Mundial.

Casi al final de esta brillante obra de Ferreiro y Teberosky, las autoras dicen:

"Nuestra hipótesis consiste entonces en suponer que es necesaria una serie de procesos de reflexión sobre el lenguaje para pasar a una escritura; pero, a su vez, la escritura constituida permite nuevos procesos de reflexión que difícilmente hubiera podido tener lugar sin ella" (p. 362).

Con esta afirmación se da una idea más clara de lo que produce una lógica escritural en el sujeto moderno. Un plus que denominaré inclusión reflexiva de las racionalidades en un sistema de dominación.

Previamente, cuando relacionan la historia cultural y la psicogénesis (pp. 359-362), pareciera que faltara una tercera pata: la "democratización" de la escritura, esencial para comprender esta construcción como modo de disciplinamiento y dominación. Un disciplinamiento que opera estructurada y progresivamente en el interjuego entre lo visual y lo no-visual, y entre la escritura y la reflexión sobre el lenguaje.

Observación:

Me ha parecido fundamental poner entre paréntesis el término "democratización", ya que lo destaco como un concepto que en sí comprende las otras dos lógicas de Occidente señaladas por Agnes Heller en *Anatomía de la Izquierda Occidental* (1985): el capitalismo y la industrialización. En este sentido, la lógica escritural aporta incluso en la reflexión un habitus para el disciplinamiento y la dominación.

Finalizan las autoras diciendo que la escritura posee una consistencia, propiedades observables y permanencia, que la oralidad ignora (pp. 363-364), cuestión que refuerza la hipótesis de que la escritura como objeto desplaza y reemplaza a la realidad.

De paso, esto adquiere una fundamental coherencia con otro de los básicos paradigmas del Occidente-moderno: el alejamiento y enfrentamiento entre el sujeto y el objeto. La realidad, ya sea la naturaleza o el otro, es un objeto para manipular, controlar y transformar, según los designios de la racionalidad o la acción instrumental (utilizando un concepto de Jürgen Habermas). Del mismo modo, esta lógica escritural dificulta la acción o interacción comunicativa, propia de la comunidad; la hegemonía de la escritura instaaura un habitus que refuerza el carácter dominante del capitalismo, en cuanto disciplina, y a la vez obstruye la deconstrucción como posibilidad última capaz de instaurar el ethos de la proximidad, en el cual el otro, el diferente, el pobre, deja de ser un mero objeto de dominación.

Si bien con palabras de L. Vygotsky (con las que finaliza la obra de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky), lo que han hecho las autoras es una prehistoria del lenguaje escrito a nivel psicogenético, he querido esbozar algunas pistas para una genealogía de la lógica escritural, al menos desde una perspectiva formal, con el fin de poder de-construirla al considerar su marco y su función eminentemente ideológica.

He puesto énfasis en algunos elementos que contribuyen a esa genealogía, a esa crítica "de-constructiva". El lector podrá contar con los elementos que siguen, para elaborar su propia reflexión... La intención es abrir un abanico de cuestiones para la crítica.

Autocrítica de la de-construcción: para un estudio cultural sobre la alfabetización

Aventurarnos a la "deconstrucción" precedente posee ciertas aristas riesgosas. Una pregunta por hacer es si esta crítica no contribuye a una vieja visión maniquea que opone cultura "cultura" a cultura "popular". Si miramos la cuestión desde una posición romántica, nos quedaremos en lo folklórico, en algo ya-sido, en lo tradicional y lo patrimonial. El conocimiento empírico de lo popular antepone los sentimientos a lo intelectual-iluminista; las situaciones particulares y diferentes a lo cosmopolita; lo que altera y sorprende la armonía social (pasiones, hábitos exóticos, transgresiones) a la racionalidad del pensamiento occidental, según lo expresa el brasileño Renato Ortiz. Los románticos terminan considerando la cultura popular como algo separado, casi metafísicamente hipostasiado. como tradición y patrimonio que constituye lo esencial de la identidad.

Si la miramos en cambio desde la teoría de la reproducción social, sólo advertiremos la distribución desigual del capital cultural y caeremos en una conocida patología epistemológica, una suerte de ideologismo (paradigma de una vieja teoría social, según Martín-Barbero) que, aunque pone mayor atención al conocimiento empírico de las culturas populares, lo hace mirando su cotidianidad desde teorías macro y dejando de lado lo que no entre en esos moldes. Los reproductivistas terminan entendiendo a las culturas populares sólo como subalternas y como resultados de aquella distri-

bución desigual de bienes económicos y culturales.

Si la miramos finalmente desde una visión gramsciana, menos fatalista o menos determinista, deberemos relativizar esa dependencia y reconocer cierto poder de resistencia a lo popular, dentro de una interacción contradictoria con los grupos hegemónicos. Como es sabido, lo que Gramsci llama "folklore" debemos traducirlo por "cultura popular", a la que sus continuadores definen por el uso y refuncionalización de los bienes por parte de los sectores populares. En esta línea crucial se inscribe últimamente Freire, según podemos verlo en "Hacia una pedagogía de la pregunta". Los sectores populares deconstruyen/construyen en la cultura popular en los actos de uso y refuncionalización. al apropiarse de bienes económicos y simbólicos, y no sólo al originarlos.

De allí que pueda hablarse de resignificación en la doble dimensión dinámica de re-semantización y resemiotización, que implica uso, refuncionalización, apropiación/expropiación, préstamos, etc.

Esto a tal punto que hoy, con la aparición de sensibilidades nuevas, se quiebran las identidades nítidas de fuertes arraigos y deslindes claros. *"Nuestras ciudades -expresa Jesús Marín-Barberoson el opaco y ambiguo escenario de algo no representable desde la diferencia excluyente o excluída de lo propio y lo autóctono, y tampoco desde la inclusión disolvente de lo moderno".* El pueblo latinoamericano se ha apropiado de la modernidad sin abandonar su cultura oral...

Podemos hablar entonces de un emparentamiento entre lo popular en la cultura y lo que entendemos -a la manera que lo hace Néstor García Canclini- por hibridación, como complejo de entrecruzamientos socioculturales donde lo moderno y lo tradicional se mezclan, excediendo los conceptos de mestizaje (referido principalmente a cruces raciales o étnicos), de sincretismo (referido a fusiones religiosas o simbólico-tradicionales), etc.

Desde ya que tomar como referencia las hibridaciones y desde allí entender la dinámica de las culturas populares, implica también que la fragmentación disciplinaria (deudora del positivismo) se vea excedida. No podrán separarse las disciplinas de lo "culto" (Historia del Arte, etc.), de las de lo "popular" (Antropología, etc.) y de las de lo "masivo" (Comunicación, etc.). Sino que será necesario un marco transdisciplinario de abordaje. Y más, ¿en cuál de esos tres "purismos" ubicaríamos a la educación. o mejor: a la Teoría de la Educación? Ferreiro piensa, grosso modo, que *"partiendo de lo 'popular' debe constituirse lo 'culto'"* (quizás no a manera de superposición excluyente del primer termino). Quizás es un acercamiento, pero desprolijo, a lo transdisciplinario. ¿Cómo hacer para que la educación genere deconstrucciones/construcciones a partir de la resignificación, es decir: construya cultura popular?

Otra hipótesis de García Canclini es que la modernización en Latinoamérica, más que como una fuerza ajena y dominante (cosa que en un sentido fuerte quise presentar en mi crítica precedente), que opera sustituyendo lo tradicional y lo propio, puso en marcha una dinámica de renovación y heterogeneidad. Sin dudas, a esto ha contribuido la alfabetización.

Dentro de este esbozo de "estudio cultural sobre la alfabetización", sin embargo, debemos señalar que los sectores populares se apropiaron de la modernidad sin dejar de lado la oralidad, pero no de la mano del libro, como objeto bruto de la lecto-escritura. Lo han hecho desde cierta "oralidad secundaria", gramaticalizada en la radio, el cine, la televisión-los medios masivos. Y de esta "alfabetización" aún no se hace cargo la escuela, así como tampoco de hondas transformaciones en el tejido simbólico y en la socialidad. Así como las políticas culturales muchas veces siguen ocupadas en buscar y conservar raíces tradicionales, los sistemas educativos emprenden heroica lucha al poner su dedicación en denunciar la confusión y la degradación de la cultura y en condenar a los me-

dios como sus directos responsables. Si la alfabetización fue un emprendimiento de vanguardia en la época del Estado liberal, hoy la escuela cumple un supuesto papel mesiánico en tiempos neoconservadores (quizás entendiendo mal anacrónicamente o con retardo, la visión crítica de Paulo Freire sobre la invasión cultural vinculada con la extensión).

Lo que ocurre es que nos aferramos a categorías demasiado endurecidas, emparentadas con el romanticismo o el reproductivismo. Incluso en la época supuestamente cool o light (pero en los hechos hard) de la transnacionalización, que fusiona "universalmente" productos y redes sociales, desplegando un "sistema-mundo" -expresa Armand Mattelart-, época de globalización, planetarización de asuntos y transnacionalización cultural, llama la atención la respuesta de los pueblos: retorno a las culturas, a los territorios, a los espacios nacionales, a los procesos de diferenciación. que permiten una genuina comunicación, o al menos la alientan. Esta resistencia afirmativa permite ver cómo opera la dinámica popular/cultural aún en épocas transnacionales, cómo los pueblos usan, refuncionalizan, se apropian. resemiotizan, en definitiva: deconstruyen/construyen la cultura popular permanentemente.

Hay, finalmente, un punto al cual quisiera rodear, no más.

Rodolfo Kusch (1976) decía que *"la filosofía es el discurso de una cultura que ha encontrado su sujeto"* (p. 123). Indudablemente nuestro pathos como latinoamericanos, en este aspecto, es la distancia que separa al sujeto pensante del sujeto cultural. También indudablemente "lo propio", el "nosotros mismos", la identidad desde la cual mirar o hacer teoría es esta, marcada por las hibridaciones.

Sin embargo, la tragedia del intelectual latinoamericano es no poder importar al sujeto histórico "occidental", ni tampoco poder encontrar al propio sujeto. Se piensa "como si" fuéramos sujeto cultural europeo o central (esto es, en términos de Freire. la alineación cultural del intelectual). Nos resulta trágico encontrarnos como sujetos pensantes que hacen pie en la cultura latinoamericana. ¿No contribuye a esto la alfabetización en sí y la negación de la "oralidad secundaria"? ¿No dificulta más ese encuentro entre el sujeto cultural y el sujeto pensante, al asentarse sobre el reemplazo de toda oralidad? Incluso, desde esta crítica. ¿hay una auténtica apropiación/expropiación, resemantización y resemiotización de las teorías "académicas" dominantes y los bienes culturales desde nuestro estar híbrido?

...Una pista... Marshall Berman en la Introducción de "Todo lo sólido se desvanece en el aire", dice que frente a la modernidad hay dos actitudes: la de los entusiastas y la de los pro-olímpicos. En Argentina esto quizás fue suficientemente planteado por Arturo Jauretche. Por un lado la intelligenzia (o los entusiastas) y por otro los nacionalistas restauradores (los pro-olímpicos). Pero plantea otra cosa, otro método: "mirar la realidad con ojos propios", esto es: ni forzarla según los moldes europeos, cultos o modernos, ni negarla en función de restaurar la Nación perdida. Es sabrosa en este sentido su disputa con Jordán Bruno Genta, por ejemplo. *"Para ustedes la Nación se realizó y fue derogada; para nosotros sigue todavía naciendo"*. Una posición paradigmática, emparentada epistemológicamente con la visión gramsciana de la cultura popular...

En este marco, en fin, la alfabetización puede ser simplemente negada (desde cierto romanticismo pro-olímpico) o idealizada (desde el entusiasmo de un "sujeto pensante" progresista). ¿Basta con los puntos de partida gnoseológicos, psicolingüísticos o antropológicos de Emilia Ferreiro para resemiotizar la alfabetización desde nuestra identidad híbrida? ¿O hay algo más que sólo "un único sistema de escritura" para posibilitar la deconstrucción/construcción permanente de nuestra cultu-

ra? Dar respuesta a estos interrogantes puede significar desde los intelectuales el logro de un lugar de encuentro entre el sujeto pensante y el sujeto cultural.

(No vaya a ser que en la escuela la hegemonía de la alfabetización y la socialización de saberes sistematizados, con un propósito progresista, no se convierta en un búmerang y no sea más que una nostalgia de la cultura "cultura" y una reacción frente al dinamismo de las culturas populares).

City Bell, noviembre de 1993

Bibliografía

Berman. M.: Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Bs. As., Siglo XXI. 1992.

Bourdieu. P.: "Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase", en Campo del poder y campo intelectual. Bs. As., Folios, 1983.

Chomsky. C.: "Write first, read later", en Childhood Education. 47, 6, 1971.

Ferreiro, E. y A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Bs. As., Siglo XXI, 1a. ed.. 1988.

Foucault, M. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI, 12a. ed.. 1987.

Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Siglo XXI. 1984.

Freire. P. Hacia una pedagogía de la pregunta. Diálogo con A. Faúndez, Bs. As., La Aurora, 1986.

García Canclini, N. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Bs. As., Sudamericana, 1992.

Goody, J. La domesticación de la mente salvaje. Barcelona, Akal, 1985.

Gramsci, A.: "Observaciones sobre el folklore", en Literatura y vida nacional. Bs. As., Lautaro, 1961.

Haberman. J.: Ciencia y técnica como "ideología". Madrid, Tecnos, 1986.

Haugen. E.: "Dialect, language, nation". En Pride, J. y J. Homes (ed.). Sociolingüística. Penguin Books, 1972.

Havelock. E. Preface to Plato. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

Heller. A. y F. Feher. Anatomía de la izquierda occidental. Barcelona, Península, 1985.

Horkheimer, M. Crítica de la razón instrumental. Bs. As., Sur. 1973. Jauretche, A. FORJA y la década infame. Bs. As., 1974.

Kusch, R.: "Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas (análisis crítico de la metodología de Paulo Freire)", en Rev. Hoy en el trabajo social, Bs. As., ECRO, N° 25, diciembre de 1972.

- Kusch, R. La negación en el pensamiento popular. Bs. As.. Cimarrón. 1975.
- Kusch, R. Geocultura del hombre americano. Bs. As., García Cambeiro, 1976.
- Levinas, E. Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. La Haye, Phaenomenologica 54, 1974.
- Marcuse, H. Eros y civilización. Barcelona, Ariel, 1981.
- Martín-Barbero, J.: "Pensar la sociedad desde la comunicación". en Rev. Diálogos de la comunicación. Lima, N° 32, marzo de 1992.
- Mattelart. A. "Mediaciones y mestizajes: La revancha de las culturas", en La Communication-monde. Histoire des idées et des stratégies. Paris, Ed. La decouverte, 1992.
- Ong, W. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, FCE, 1987.
- Ortiz. R.: "Cultura popular: románticos e folkloristas", en Textos 3, Programa de Pos-graduacao en Ciencias Sociales, PUC-SP, 1985.
- Piaget, J. La formación del símbolo en el niño. México, FCE. 1961.
- Piaget, J. La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid, Siglo XXI.1978.
- Smith, E.: "The relation between spoken and written language", en Lenneberg, E. y El. Lenneberg (ed.). Foundations of language developmenl. Nueva York y Londres. Academic Press. Vol. 2, 1975.
- Vigotsky, L. Mind in society. Harvard Univesity Press. 1978.