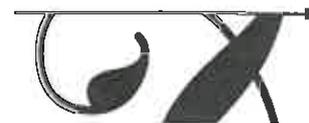


CAPÍTULO 1



LA LENGUA DE LA ESCUELA: ¿ALIENANTE O EMANCIPADORA?

Jan Masschelein y Maarten Simons

En defensa de nuestra defensa

Puede haber sonado anticuado o arrogante, conservador o incluso para algunos agresivamente neo-colonial intentar defender la escuela como lo hemos hecho en el título de ese pequeño libro publicado en 2014 en español, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. De hecho, en diversos lugares alrededor del mundo (incluso en el contexto brasileño y argentino y, de manera más amplia, en el sudamericano) la escuela ha sido acusada de ser una maquinaria normalizadora, colonizadora y alienante, que impone, establece o reproduce, más o menos violentamente, cierto orden social (con frecuencia el del Estado nación), en la cual la lengua juega un rol central. De hecho, la lengua de la escuela es una cuestión que no hemos tratado realmente en nuestra defensa, por lo cual en esta contribución intentaremos realizar una aproximación, muy preliminar, y por lo tanto discutible de la misma. Sin embargo, queremos recordar explícitamente que no pretendimos defender la escuela como una institución del Estado. Quisimos, y aún queremos, sacar a la escuela de las manos de quienes la confunden con todo tipo de mecanismos manipuladores e institucionalizantes. No ignoramos ni trivializamos dichos mecanismos —en absoluto—, pero creemos que sería más justo, primero, hablar de la escuela

educativa y *apreciativa*. Nuestra ambición fue articular experiencias escolares, no experiencias institucionalizadas que son frecuentemente utilizadas para atacar la escuela (ver, también nuestro otro texto en este volumen). Pero para ser claros desde el comienzo, queremos insistir en que la escuela, al igual que la democracia, es una invención (invención que también surge en la Grecia antigua y quizás incluso de manera más radical que la de la democracia misma) y que, como tal, no tiene nada que ver con el tipo de aprendizaje natural o informal frecuentemente valorado (implícita o explícitamente) por quienes se oponen al aprendizaje institucionalizado (o “artificial”).

En verdad, asumimos que nuestro análisis explícito de las críticas realizadas a la escuela y que la extensa atención que dimos a todo tipo de domesticaciones de la misma habrían bastado para asegurar al lector del libro que somos muy conscientes de la mayoría de las críticas (incluidas aquellas realizadas por desescolarizadores radicales como Ivan Illich) que han sido frecuentemente dirigidas, y con razón, a la escuela. Esperamos que esto ayude al lector a suprimir, al menos por un momento, la (muy común y de hecho bastante acrítica) inclinación a recrear todas aquellas frustraciones bien conocidas y fácilmente reconocibles en torno a la escuela (que es aburrida, disciplinante, formal, que está “muerta”, que no se relaciona con el mundo de la vida diaria, que es excluyente, etc.). Invitamos al lector a acompañarnos en el esfuerzo por explorar qué hace a la escuela una escuela desde *un punto de vista educativo*. No es un punto de vista sociológico en términos de funciones, ni filosófico en términos de ideas o propósitos, ni psicológico en términos de desarrollo, ni ético en término de valores, normas o relaciones interpersonales, ni tampoco un punto de vista político en términos de lucha o intereses. Es un punto de vista educativo en términos de operaciones reales y efectivas realizadas por una disposición particular de personas, tiempo, espacio y materia. Estas operaciones son, en sí mismas, emancipadoras (si la escuela no es domesticada).

Resumiendo la escuela

Déjenos resumir brevemente estas operaciones ya que habremos de tenerlas en mente a la hora de tratar el problema de la lengua de la escuela: (1) la operación de considerar a todos como “estudiantes” o “alumnos”, esto es, *suspendiendo*, no eliminando, los vínculos con la familia y el Estado o cualquier comunidad “cerrada” o definida; (2) la operación de suspensión, esto es, de dejar *temporariamente* sin efecto el orden y el uso habitual de las cosas; (3) la operación de producir “*tiempo libre*”, esto es, la materialización o espacialización de lo que los griegos llamaron “*scholè*”: tiempo para el estudio y el ejercicio; (4) la operación de hacer (prácticas, conocimiento) público y de poner(los) sobre la mesa (lo que también podría ser llamado profanación); (5) la operación de volver “atentos” o de formar atención apoyándose en un “amor” doble, tanto por el mundo como por la nueva generación, y apoyándose también en prácticas disciplinantes¹ que posibiliten la atención y la renovación. La escuela (como forma pedagógica) refiere, entonces, a una asociación de personas y cosas organizadas para lidiar con, prestar atención a, cuidar algo —obtener y estar en su compañía— en el que este cuidado implica estructuralmente una exposición. La escuela, en este sentido, esto es, como forma pedagógica, no está ni orientada hacia ni domesticada por una utopía política ni por un ideal normativo de persona, sino que es *en sí misma* la materialización de una creencia utópica: *cualquiera puede aprender cualquier cosa*. Esta creencia no es, a nuestro entender, algo así como un objetivo o meta (proyectada en el futuro) sino un punto de partida. Sin duda existen otros puntos de partida posibles cuando se trata del aprendizaje (por ejemplo, que algunos estudiantes deberían ser excluidos a priori de ciertos temas; que la habilidad natural es un criterio decisivo para determinar qué y cuándo aprender).

¹ Esta disciplina no consiste en normalizar cuerpos y prácticas sino en posibilitar la atención y entrenarla para el cuidado. Podríamos pensar en la disciplina que necesita el atleta para poner en forma su cuerpo (y su mente).

La escuela es, para nosotros, lo que vuelve posible el “cualquiera puede”, por un lado, y el “cualquier cosa”, por el otro. En otras palabras, en vez de pensar cómo sería una escuela utópica o un sistema educativo utópico (que es lo que frecuentemente se hace), sugerimos atender a la escuela en sí misma y a lo que ésta hace a través de su forma pedagógica como materialización de la idea utópica de que *cualquiera* puede aprender *cualquier cosa*. Lo que la forma escuela hace (¡si funciona como escuela!) es el doble movimiento de poner a alguien en la posición de ser capaz (por lo tanto, de volverlo un estudiante o alumno) lo cual implica al mismo tiempo una exposición a algo del afuera (y por tanto, un acto de presentar y exponer el mundo).

Además, como afirmábamos más arriba, sabemos que, desde su origen hasta el día de hoy, la ‘escuela’ como forma pedagógica ha estado sometida a todo tipo de tácticas y estrategias, más o menos efectivas, para neutralizarla, recuperarla, instrumentalizarla o domesticarla, lo cual significa que lo que es llamado escuela no es, las más de las veces, escolar en absoluto. Y sabemos también que hoy, en parte por los desarrollos de las TICs (aprendizaje digital), incluso se llega a decir que la escuela desaparecerá pronto. Por supuesto, nuestra defensa tampoco ignoró las devastadoras y profundas críticas dirigidas a la escuela que la asemejan a una prisión y la figuran como subyugante, opresiva, colonizadora, como una organización mercantil o como una tecnología de poder caduca. Sin embargo, no quisimos sostener que la escuela, tal y como hoy la conocemos, es decir como una institución u organización, sea escolar en el sentido que hemos intentado elaborar. Pero sí creímos, y aún lo hacemos, que merece la pena intentar desenterrar las operaciones radicales y revolucionarias de la escuela, entendida ésta como una muy particular disposición y práctica *pedagógica* de producción de cosas públicas y de reunión de las personas con el mundo que emergió en Grecia.

Sostenemos, de hecho, que así como los griegos inventaron una forma particular de lidiar con la vida en común que se llama democracia (lo que desde el comienzo por supuesto ha provoca-

do fuertes cuestionamientos y debates en torno a su ‘esencia’, a su ‘deseabilidad’, a su ‘efectividad’...) también inventaron un modo particular de lidiar con el mundo común en relación a las nuevas generaciones. No se trata de socialización o iniciación, sino precisamente de educación escolar, esto es, de sacar a las nuevas generaciones de la familia (de cualquier familia) y ponerlas en la escuela. La escuela es, en primer lugar y principalmente, una disposición particular de tiempo, espacio y materia donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico. Hemos intentado explorar en qué consiste esta invención educativa, pero no para idealizar el pasado (no se trata para nada de romantizar la escuela) o, peor, para retornar a él (restablecer la escuela tradicional). La razón por la cual optamos por este modo de abordaje es que pensamos que aún vale la pena lidiar con el futuro de nuestro mundo y el de las generaciones que vienen desde esta forma *pedagógica* que podemos llamar escuela. Sin embargo, al igual que la democracia, sigue siendo una cuestión a discutir y que merece nuestra atención (esto es, una cuestión pública). Gran parte de la historia de la escuela y de las acusaciones dirigidas contra ella parecen ser la expresión de un desprecio generalizado hacia casi todos los que están involucrados con la educación.

Existen muchas versiones de este menosprecio hacia la educación; versiones que oscilan entre la frecuente acusación de que enseñar no es un trabajo real, hasta aquellas que sostienen que la investigación en educación no es investigación, ubicando a la teoría y a la filosofía de la educación en un lugar marginal. Para nosotros, dicho desprecio expresa el modo como la sociedad lidia con lo inmaduro, con los *menores*, asumiendo y custodiando, siempre, la idea de que para estar involucrados en temas serios se necesita una cierta madurez o ser un adulto. ¿No es siempre acaso una especie de miedo profundo lo que motiva este tipo de desprecio? Miedo que proviene del reconocimiento de que las generaciones que vienen van a convertirse de hecho en una nueva generación que cuestionará, directa o indirectamente, los

valores de los adultos y aquello que se asume como dado. En el libro *Defensa de la escuela*, asumimos el riesgo de utilizar la noción de escuela para referirnos a la disposición espacio-temporal, siempre artificial, que hace posible esta experiencia educativa radical, en vez de utilizarla para indicar aquello que la imposibilita. De hecho, sostenemos que es nuestro deber como teóricos de la educación quitar la noción de escuela de las manos de quienes sólo la utilizan para expresar frustraciones políticas, económicas y éticas o expectativas (esto es, instrumentalizándola en relación a ideales o proyectos políticos o éticos). Si la escuela no cumple con las expectativas de algunos, ¿no es acaso también porque los jóvenes (a veces) tampoco cumplen con las expectativas y, por lo tanto, no se adecúan ni quieren adecuarse a la imagen mental que nos hemos forjado de ellos? Si ese fuera el caso, todo esto responde a un miedo a la escuela en tanto ésta refiere al espacio y al tiempo que comienza con el presupuesto de que los seres humanos no tienen un destino (natural, social, cultural, etc.) y que, por lo tanto, debieran tener la oportunidad de encontrar el suyo propio. Queremos reservar la noción de escuela para ese presupuesto simple, pero de alto alcance. Y des-escolarizar, para nosotros, refiere al presupuesto opuesto: que la sociedad debe imponer un destino a los jóvenes mediante el desarrollo de sus así llamados talentos naturales, proyectando una imagen predefinida de la persona educada, del verdadero ciudadano, del eterno aprendiz y así sucesivamente.

Ejercicios para la familiarización

Se ha sugerido que al defender la escuela hemos mirado idealistamente al pasado, de espaldas al futuro, y sin tomar en consideración desarrollos históricos cruciales, desafíos actuales y otras conceptualizaciones útiles. No estamos seguros. Sentimos que vivimos en el presente y que intentamos abrir la posibilidad de otro futuro interviniendo en las actuales conceptualizaciones sobre la escuela, incluyendo las narrativas históricas (de la creciente nor-

malización, educacionalización, etc.) que forman parte de nuestras conceptualizaciones. En este sentido, nuestro libro quizás sea una contra-narrativa. O para continuar en un lenguaje foucaultiano: el libro no busca hacer una crítica sino una ontología creativa del presente, y la historia no es utilizada allí para “desfamiliarizar” advirtiendo cómo la educación de la escuela es de hecho opresiva debido a poderes políticos, económicos o de otra índole, sino para “familiarizar” recordando lo que la escuela hace posible y rememorando que nosotros también fuimos jóvenes.

Para aclarar aun más lo que quisimos y aún intentamos hacer y qué es lo que defendemos y lo que creemos merece ser defendido —y que de hecho no es ni la “enseñanza” ni el “aprendizaje” sino la ‘escuela’— queremos aprovechar esta oportunidad para abordar de un modo “familiarizante” el desafío y la verdadera dificultad que supone la cuestión de la lengua de la escuela. Se trata de un tema que ha aparecido fuertemente en los últimos dos años en discusiones que hemos tenido en América Latina acerca de nuestro libro y que ahora está siendo también muy debatido en nuestro país en relación a la cuestión de la migración (incluyendo la llegada de refugiados) y de la identidad (nacional). Dicha cuestión está enfática y quizás también paradigmáticamente presente en Bruselas, que es no sólo la capital de Bélgica (con sus tres idiomas oficiales) y de ‘Europa’ (‘reconociendo’ todos las lenguas ‘nacionales’ de sus Estados-miembros), sino también, en otro sentido, un entorno urbano extremadamente multicultural y plurilingüe (se hablan más de 110 idiomas). La cuestión de la lengua de la escuela es, también, un tema que ha recibido mucha atención por parte de teóricos y críticos que abordan la escuela en relación a problemas sociales tales como el (neo-)colonialismo, la justicia, la igualdad. Algunos de dichos análisis son famosos e influyentes; por ejemplo, el del sociolingüista Basil Bernstein (1971), quien realiza una distinción entre los usos de un código restringido y otro elaborado, sugiriendo una clara relación con las clases sociales —un análisis que también realizaron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) aunque desde otro marco

teórico—. A esto se suma el agudo ataque realizado por Ivan Illich al modo como diversas autoridades políticas imponen una lengua 'nacional' devaluando así las lenguas vernáculas (1981/2009). Y por supuesto, la crítica de Paulo Freire al modo como las 'palabras' (la lengua) de los grupos sociales dominantes (los opresores) no sólo alejan a los oprimidos de sus experiencias sino que también operan como un mecanismo que instala y reproduce la injusticia del orden social existente (1968/1970).

Si bien reconocemos la importancia y el valor de estos análisis (y volveremos sobre algunos de ellos), en estas páginas intentaremos ofrecer algunas reflexiones desde una perspectiva diferente. Sin embargo, debemos aclarar desde el comienzo que no poseemos ninguna respuesta definitiva y tajante, razón por la cual ofreceremos no una argumentación sistemática sino algunas reflexiones a modo de sugerencias, hipótesis y posibles consecuencias. Dichas reflexiones no pretenden resolver la problemática de la lengua de la escuela, sino abrir (¡al menos iniciar!) otro modo de aproximación a esta cuestión desde lo que denominamos un abordaje estrictamente pedagógico en línea con lo que indicábamos anteriormente: pensar la lengua partiendo de (las exigencias de) la escuela (y no del individuo, la familia o la sociedad) entendida como disposición que permite ofrecer a los 'menores' (y quizás también a las minorías), al mismo tiempo la oportunidad de encontrar o definir su propio destino (esto es, de devenir estudiantes o alumnos) y de cuestionar, directa o indirectamente, lo que los 'adultos' (u otras mayorías) valoran y les presentan. Esto quizás ayude a pensar la problemática de la lengua desde una perspectiva que no sea *inmediatamente* ocupada por consideraciones externas, ya sean políticas, sociológicas o pedagógicas, lo cual no significa que estas no sean importantes. Esperamos que un abordaje pedagógico de la lengua de la escuela pueda esclarecer de qué manera la educación escolar es (desde una perspectiva interna) intrínsecamente política, sin que esto signifique que la escuela sea un instrumento para realizar objetivos políticos predefinidos y exteriores a la misma.

Movernos más allá de estas consideraciones políticas externas y abordar la problemática de la lengua de la escuela desde una perspectiva pedagógica es el verdadero desafío a enfrentar. Una vez más, parece como si fuera imposible discutir la lengua de la escuela sin sentirse inmediatamente, por ejemplo, en el medio de una discusión política o acusados de haber tomado previamente una posición política. No queremos ignorar la política implicada en la problemática de la lengua, sino que esperamos que, introduciendo una perspectiva pedagógica sea posible mirar la política de la lengua de la escuela desde otro ángulo. La hipótesis pedagógica que elaboraremos puede ser formulada del siguiente modo: la lengua de la escuela es siempre una lengua artificial ya que debe dirigirse, por un lado, a las generaciones que vienen como nuevas generaciones y, por el otro, intentar hacer de los 'objetos' (de algo del mundo) un tema de estudio. La educación escolar 'necesita', por razones pedagógicas, hablar una lengua particular. El resultado, entonces, es que sólo en la escuela y mientras estamos expuestos a la lengua artificial de la escuela, algo así como una lengua materna (la lengua hablada en casa o en una comunidad local) y una lengua paterna (la lengua oficial, institucionalizada o del Estado), así como también su (potencialmente conflictiva) relación, se vuelven una cuestión. Probablemente estas 'lenguas' precedan la lengua de la escuela, pero es la escolarización la que vuelve su existencia y relación una cuestión. Por esta razón, nuestra reflexión intentará tomar en cuenta algunas observaciones que han sido hechas en relación a la lengua 'materna' o 'paterna'.² Sin embargo, intentaremos in-

2 Estas nociones pueden ser comprendidas de diversas maneras. Las usamos aquí para referirnos, en el caso de la lengua materna, a la lengua (o las posibles lenguas en plural) habladas en el hogar, y en el caso de la lengua paterna para referirnos a la lengua oficial (también igualmente posible en plural). El uso de estos términos difiere, por caso, del utilizado por Thoreau para quien la lengua paterna alude a la lengua escrita (literaria) (ver Standish, 2006), o del utilizado por Illich quien no usa la noción de lengua paterna, pero introduce una distinción entre lengua vernácula y lengua materna (Illich, 1981/2009). Para él, la lengua materna sería la lengua artificial impuesta por el Estado como lengua oficial.

dicar porqué y en qué sentido podemos decir que la lengua de la escuela es, de hecho, la lengua de los niños (o, quizás mejor, de los estudiantes o alumnos) y de los poetas; y porqué esto implica una crisis radical o una interrupción de la lógica (edípica) de cualquier familia (incluida la 'nacional', 'nativa' y 'científica').³

La lengua de la escuela: una cuestión de amor

Antes que nada, quizás sea importante aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de la lengua de la escuela. Puede significar al menos dos cosas. En primer lugar, lo que usualmente se denomina la lengua de la instrucción o de la comunicación y, por tanto, la lengua común en la que, o a través de la cual, los estudiantes aprenden. En segundo lugar, está la lengua o, a menudo, las lenguas que los estudiantes aprenden (a hablar, escribir...) en la escuela, o la lengua que los estudiantes estudian o sobre la cual aprenden durante el tiempo escolar. Nosotros nos centramos principalmente en el primer sentido, esto es, en la lengua que forma parte de las prácticas pedagógicas de la escuela, que es hablada por los docentes y (al menos se presupone) comprendida por los estudiantes. Como lo anunciábamos anteriormente, sostendremos la hipótesis de que esta lengua es siempre artificial, de que no es una lengua 'natural' (ni vernácula ni nativa), ni tampoco una lengua de tipo 'sagrada' conservada o protegida por una autoridad política o de cualquier otro orden. Que la lengua sea artificial significa, para nosotros, que es siempre de algún modo 'producida'. Para decirlo sin rodeos: nadie habla, de hecho, la lengua de la escuela en su casa o en el trabajo (salvo los docentes).

3 Con esto queremos decir que frecuentemente se aborda la escuela desde el punto de vista de la familia (ya sea de la familia privada o de la nacional) como un lugar en donde se juega la búsqueda de la identidad o en donde acontece el complejo o el conflicto identitario entre el padre y la madre. Sin embargo, sostenemos que la escuela, donde cualquiera puede llegar a ser un alumno como cualquier otro (recordemos que uno de los significados principales del latín 'pupillus' es 'huérfano'), interrumpe esta lógica edípica al interior de cualquier familia.

Cuando dejan la familia e ingresan a la escuela, los estudiantes son confrontados con una lengua que difiere de la que estaban acostumbrados a hablar. La lengua hablada en sus casas puede ser completamente distinta o un tipo de dialecto. En este punto, haremos una afirmación enfática: la diferencia entre dialectos y entre lenguas distintas de hecho no es el asunto crucial aquí; lo que importa es que la lengua de la escuela es siempre diferente de aquella que se habla, digamos, 'antes' de la escuela. Pero la lengua hablada en la escuela es también distinta de la lengua (o de las lenguas) habladas 'después' de la escuela. Estas pueden ser dialectos o, también, lenguas institucionalizadas, protegidas u 'oficializadas' por una comunidad o país. Obviamente, la lengua de la escuela está conectada con estas otras lenguas, pero es siempre una lengua transformada, modificada.

Teniendo en cuenta las características típicas de la escuela como forma pedagógica, y considerando a la lengua de la escuela como parte de esa disposición pedagógica, existen al menos dos razones para que dicha lengua sea artificial o, más precisamente, dos operaciones pedagógicas que producen la lengua de la escuela.

La primera es que la escuela es el lugar donde el tema de estudio deja marcas en el lenguaje. Tómese el ejemplo de la profesora de física, historia o matemáticas. Se necesita una lengua específica —en el caso extremo, una lengua altamente formalizada o simbólica— para que el mundo (de la física, de la historia o de las matemáticas) se convierta en objeto de estudio. No se trata sólo de que ciertas palabras no formen (todavía) parte del vocabulario utilizado en la familia o en la comunidad local. Tampoco se trata sólo de que la lengua de la escuela sea más formal. Todo eso probablemente sea cierto. El principal problema tampoco es solamente la diferencia entre un código restringido y uno elaborado que esconde diferencias de clases, como lo menciona Bernstein. Lo que queremos subrayar es que la lengua de la escuela está siempre al menos parcialmente marcada o incluso co-construida por el tema de estudio. Y, por esa razón, es siempre

una lengua que está, de algún modo, 'vacuada' o 'limpia' de todo tipo de imposiciones o apropiaciones (culturales, sociales, políticas...) justamente porque es usada para presentarle el mundo a los alumnos y quiere por ello nombrarlo sin cerrarlo todavía.⁴ No existe, claro está, algo así como una lengua completamente neutra, pero la lengua de la escuela —al menos en el momento en el que contribuye a 'producir' la escuela— es exitosa nombrando el mundo (y trayendo algo a primer plano) sin ningún tipo de imposiciones ni demandas jerárquicas.

La segunda razón que hace al carácter artificial de la lengua de la escuela es que en ella —al menos en el sentido en que usamos el término escuela— se les habla a las nuevas generaciones y se les invita a abandonar su mundo de vida. Se trata de exponer y reunir a los jóvenes en torno a un tema (o una cuestión) que les concierne. En otras palabras, es la lengua que debería tener la fuerza de reunir y exponer de manera tal que los jóvenes sean puestos en la (ex)posición de devenir estudiantes y, por lo tanto, de ser capaces de comenzar ellos mismos a impartir sentido al mundo y 'formarse' a través de práctica y estudio, capacidades y conocimiento. Como tal, esta lengua invita a hablar y, por tanto, es siempre también una lengua que tiene alcance, que puede ser estirada, que puede ser modificada sin demasiadas consecuencias. En algún punto, es un tipo de lengua poética: puede dirigirse a cualquiera y al tiempo que invita y expone no impone ninguna expectativa. Aquí, la lengua de la escuela es una lengua que permite a las generaciones que vienen convertirse realmente en nuevas generaciones y, por ello, es una lengua no reivindicada

4 En este contexto, debemos referirnos explícitamente a Paulo Freire quien en el tercer capítulo de su *Pedagogía de los oprimidos* sostiene que las palabras 'reales' son siempre al mismo tiempo acciones (sin ser activismo); son acciones sobre el mundo, lo cual, a nuestro entender, implica que como palabras no son apropiadas. Nombran el mundo y al hacerlo pueden transformarlo. Y las mismas palabras (por ejemplo, la capital de Pará es Belém) pueden ser dichas como palabras reales (esto ocurre cuando esas palabras adquieren un significado o cobran vida, pero también pueden recibir nuevos significados) o como palabras alienantes (cuando sólo son conocimiento muerto).

por los docentes (u otros) sino una lengua de palabras que pueden ser otorgadas (obsequiadas).

Aunando ambos aspectos, y haciendo uso de las ideas de Arendt, podemos decir que la lengua de la escuela es un tipo (extraño) de lengua amorosa que promulga un amor combinado por el mundo y por las nuevas generaciones. Es una lengua que nombra (sin clausurar), que invita (sin interpelar), que hace que algo (un tema) hable (sin silenciar a los estudiantes), que da palabras (sin imponer definiciones cerradas ni pedir nada a cambio), una lengua hiperfuncional (justamente porque revoca toda función *específica*). Quizás esto también explique el hecho de que la lengua de la escuela esté a veces próxima, por un lado, a la lengua de los 'poetas' (lengua que nombra, invita, inspira y hace hablar)⁵ y, por el otro, a la lengua de la ciencia o la lengua académica (preponderantemente funcional y abstracta), siendo ambas lenguas fuertemente trabajadas o producidas (sin ser la lengua nativa de nadie). Pero estas lenguas son, al mismo tiempo, bien distintas de la lengua de la escuela. No se trata sólo de llegar al mundo, sino siempre, también, a las generaciones

5 A modo de paréntesis, vale la pena notar que de los sofistas —a quienes les debemos la primera enunciación de la creencia de que los seres humanos deben encontrar su propio destino y que, en este sentido, estuvieron relacionados con la emergencia de la escuela— se dice que continuaron la tradición de los grandes poetas griegos. Estos no se encontraban al servicio de Apolo, el dios de la sabiduría, sino que recibían su lengua de Mnemósine, la diosa de la memoria, y de sus hijas, las Musas que, ante todo, contaban y recordaban 'historias', inspiraban 'sentido' —sin imponerlo—, comunicaban su entusiasmo y, de este modo, podían contribuir a 'formar' personas o a permitirles que se formen por sí mismas. Esta formación implica, crucialmente, memoria y presentación. Para ser dichos oralmente, y para que los contadores de historias memorizaran el contenido, los poemas contenían muchas repeticiones y utilizaban epítetos formulaicos para mantener la estructura del hexámetro. Estaban, podríamos decir, gramatizados. Y recordemos que la *Ilíada* y la *Odisea* nos fueron transmitidas en el dialécto épico griego, que era un dialecto puramente literario que combinaba vocabularios e incluso formas gramaticales de diversos dialectos griegos. Nadie jamás habló el dialécto épico como lengua nativa. Y de esto podemos quedarnos, entonces, con que la lengua de la escuela es de algún modo la lengua de los 'poetas' que, en sí misma, no es nunca 'nativa' sino siempre significativamente artificial (o, incluso, ficcional, esto es 'producida').

que vienen. De allí que, probablemente, la observación hecha con mayor insistencia (a modo de objeción) es que los docentes son a menudo demasiado 'artificiales y afectuosos' o demasiado 'académicos' en su forma de hablar. Pero quizás esto explique también porqué la lengua de la escuela es, pese a todo, a la vez una lengua bastante familiar, esto es, que llega a la vida familiar y al mundo de vida de los estudiantes. Pero de nuevo, no es la lengua 'de los' estudiantes ya que si la lengua de la escuela se vuelve 'su' lengua sería difícil que ésta alcance el mundo (más allá de su mundo de vida); sería difícil exponer el mundo y darle al mundo una oportunidad (de objetar, tocar...). Podríamos decir que la lengua, dentro de la disposición escolar —y cuando funciona efectivamente como una disposición escolar—, es un (puro) medio de comunicación o, quizás más precisamente, un medio de comunización.

Debería quedar claro que, a nuestro entender, la pregunta por la lengua de la escuela tiene que ver, efectivamente, con la cuestión obvia sobre cómo pueden comunicarse las generaciones. Sin embargo, es importante ser más precisos al respecto. La cuestión de las generaciones, desde nuestra visión pedagógica, *no* alude a un problema de edad o de tiempo que implicaría suponer que las generaciones están dadas y se desarrollan (como una suerte de ley de la naturaleza). Las generaciones son siempre producidas, y llegan a ser tales como resultado de un poner algo sobre la mesa y liberarlo. No preexisten a este acto escolar. El acto escolar hace posible una nueva generación, y esto implica que la lengua de la escuela es artificial y que, por tanto, no puede ser apropiada sino abierta a un libre uso. Si este es el caso, deberíamos evitar reducir *demasiado rápido* el problema de la lengua de la escuela a una cuestión política de lenguas minoritarias o mayoritarias, o de lenguas oficiales y lenguas no reconocidas o protegidas oficialmente. La lengua de la escuela —de nuevo, insistimos: si funciona como lengua de la escuela— no puede ser nunca solamente una lengua mayoritaria (o minoritaria). Claramente, por lo general

la lengua de la escuela es la lengua de la mayoría, o más cercana a su lengua, pero (ya) no es *su* lengua.

Explorando las consecuencias de una hipótesis

Los breves esbozos anteriores deberían ser suficientes —esperamos— para poder formular nuestra hipótesis: la lengua de la escuela es siempre una lengua artificial (purificada, funcionalizada...) que hace posible que las generaciones que vienen nombren el mundo y, al hacerlo, se vuelvan una nueva generación. Esta hipótesis puede ser formulada incluso de manera más radical: no importa qué lengua se hable en la escuela; cuando una lengua se vuelve la lengua de la escuela, la escuela impone ciertas operaciones sobre la lengua para poder actuar como tal. Esperamos que esta hipótesis tenga cierta credibilidad, es decir, que esté preparada para permitirnos pensarla más a fondo y explorar sus consecuencias. Pero se trata verdaderamente de una hipótesis, lo cual significa que (aún) no estamos seguros de si estas consecuencias pueden respaldarla o socavarla completamente.

Una consecuencia —en algún punto, bastante radical— sería que la lengua de la escuela no es sólo una lengua artificial sino que es, al mismo tiempo, bastante arbitrario y en parte contingente qué lengua se habla en la escuela. Es arbitraria bajo condición de que suspenda las relaciones (y las expectativas respecto de dichas relaciones) con la lengua materna o paterna. Para decirlo de otro modo: la lengua de la escuela siempre surge de algún lado (y, de hecho, probablemente con frecuencia a través de imposiciones o de juegos de poder más o menos abiertos), pero su genealogía (y obligaciones familiares —hacia la madre/el hogar o el padre/nación) debería ser suspendida para poder ofrecer una educación escolar a las generaciones que vienen. La lengua de la escuela es, de algún modo, una elección arbitraria, pero una elección que implica responsabilidades pedagógicas específicas que exploraremos en la próxima consecuencia. Hay un elemento adicional más: de hecho, ya que la escuela tiene que ver con la posibilidad

de relacionarse con aquello que define la vida de cada uno (esto es, con la emancipación) y no sólo de estar inmerso o encerrado en ella, la escuela debería siempre incluir la profanación de la lengua materna (o de la lengua de la familia por lo menos). Lo que significa, por ejemplo, que para una familia árabe que vive en Bruselas, el árabe debería ser presentado en la escuela como una materia de estudio en el sentido que le dimos anteriormente.

La segunda consecuencia es que, ya que la lengua de la escuela es una lengua que (aún) no hablan realmente los estudiantes (de distintos grados), es responsabilidad de la escuela —por amor a las generaciones que vienen— enseñarles o hacer que aprendan a hablarla. Para decirlo claramente: se trata de hecho de una cuestión didáctica, y deberíamos ser cuidadosos de no volverla *demasiado rápidamente* una cuestión cultural, social o política. Al tener (o decidir sobre) una lengua de la escuela particular, diversos estudiantes (de distintos contextos) son colocados en una posición inicial o en un comienzo distinto y la escuela debe compensar o remediar ese hecho. De nuevo, sugerimos no ver inmediatamente esto como un acto de imposición cultural o como una cuestión de déficit de razonamiento y de ‘tratamiento’ impuesto. Este marco (crítico) sólo tiene sentido si se aborda la lengua de la escuela en términos de minoría o mayoría, lengua oficial o de familia. Como lo aclaramos anteriormente, nosotros preferimos considerarla algo artificial e intergeneracional y, por lo tanto, como una cuestión quizás principalmente ‘didáctica’ (esto es, ¿cómo compensar las diferencias respecto de las situaciones iniciales?).

La tercera consecuencia quizás sea que en la educación escolar la lengua materna o paterna se transforma inmediatamente en una materia de estudio. Y en este sentido se vuelve también una lengua que comienza a tartamudear, a vacilar, a desarmarse, a ser analizada, recompuesta, recreada —la lengua de un estudiante/niño. De nuevo, debemos ser más precisos en este punto. La existencia de la lengua artificial de la escuela, y mientras nos confrontamos con ella, hace aparecer algo como lengua mater-

na o paterna (cercano a la idea de que la existencia de la escuela vuelve a la sociedad una cuestión que nos concierne). Quizás sea ésta la primera responsabilidad hacia las generaciones que vienen: gramatizar la lengua materna o paterna, permitir que se vuelva un objeto de estudio, es decir, algo con lo que es posible relacionarse (en vez de estar completamente absorbidos o inmersos en ella).

Esto implica, para comenzar, que la lengua debe estar ‘disponible’ o ser ‘otorgada’ de cierto modo; debe ser (re)presentada o al menos debería ser posible tenerla a mano, por decirlo de alguna manera (para ser tomada, retomada y repetida). Por lo tanto, la lengua debe ser, primero, gramatizada, es decir, que debe ser ‘escrita’ (en sentido amplio). Lo cual significa que no puede haber escuela sin escritura. La escritura hace posible que podamos retornar a lo dicho, a lo conocido, archivarlo, legarlo, analizarlo como ‘objeto’, retomarlo de nuevo, etc. En segundo lugar, la gramatización hace referencia también a la gramática, no sólo en sentido estricto, sino de manera más general a la externalización y materialización de lo que normalmente permanece velado (los elementos, principios, reglas, definiciones básicas...). “Naturalmente” nadie descubre la lengua vuelta letras a ser encontradas en un alfabeto o cartas en un buzón. Sin esta gramatización de lo “natural” privaríamos a los niños de relacionarse con el mundo y con aquello que en gran medida los define (precisamente, la lengua). Por lo tanto, existe de hecho una gran diferencia entre el “aprender haciendo” y el “aprendizaje escolar”. Incluso si la gramática es con frecuencia bastante aburrida y en términos de uso inmediato bastante inútil, es su conocimiento (en sentido amplio) lo que nos permite no estar meramente absorbidos en y por el lenguaje, sino estar al mismo tiempo involucrados y a distancia, y dejar de estar prisioneros o encerrados en nuestro propio mundo de vida.⁶ Podemos reformular lo dicho del siguiente

⁶ Aquí también creemos estar bastante cerca de la práctica educacional real a la cual Freire le dio forma. De hecho, se trataba de la alfabetización en términos de escritura (y lectura) como gramatización del mundo de la vida diaria. Si uno

modo: si una escuela determina que el portugués o el holandés es la lengua de la escuela, debe no sólo reconocer que es una “escuela portuguesa u holandesa” (como lengua materna o paterna) sino también permitir, al mismo tiempo, que los estudiantes se relacionen con su lengua materna o paterna.

La cuarta consecuencia es que la escuela debe ofrecer siempre más de una lengua, como materia a ser estudiada o aprendida. Este es, de hecho, un modo potente (¿el único?) de contribuir a la profanación de la comunicación, esto es, de permitir a los jóvenes hacer la experiencia de la potencia/habilidad de comunicar o de la potencia/habilidad de traducir. Ofrecer más de una lengua ayuda a evitar que la lengua de la escuela se convierta en una herramienta para bautizar a las nuevas generaciones. Aquí debemos tener presente que esas lenguas también se vuelven objetos de “estudio” (y no meras prácticas). O, para decirlo de otro modo, en la escuela al menos dos lenguas deberían ser gramatizadas para hacer posible la experiencia decisiva de la “traducibilidad”, es decir, la experiencia de estar en el medio o, como sostiene Michel Serres, en los pliegues del diccionario. En *The Trobadour of Knowledge* (1997), Serres expresa su profunda gratitud hacia la escuela por haber sido forzado, siendo zurdo, a aprender a escribir con la mano derecha. Así se convirtió, afirma, en un “zurdo frustrado” o, más alegremente, en una “mitad completa” (en un “cuerpo completo”) que hizo la experiencia de su “habilidad manual” como tal y a la que considera, al revés de lo que podríamos esperar, el acontecimiento más revolucionario de su vida. De lo

mira especialmente las viejas imágenes de esta práctica, creemos que lo que se puede ver es cómo el mundo de vida “natural” deviene “escrito”, lo cual posibilita relacionarse con él en vez de estar prisioneros de él. Allí podemos encontrar la fuerza emancipadora o política propia de la escuela en el sentido en que lo explicábamos antes. Una fuerza política que no es derivada o instrumental respecto de un proyecto político particular concebido o planeado por otros, sino que está internamente relacionado con una práctica que produce un distanciamiento a través de las operaciones reales de la escuela (que incluyen la gramatización y están basadas en esa relación amorosa a la que hemos hecho referencia).

cual podemos retener que la escuela tiene que ver con una fuerza que nos aleja de nuestra “dirección natural”, que nos fuerza a cruzar el río y a abandonar nuestro nido. Pone en movimiento una mutación (que incluye sufrimiento pero también alegría) sin la cual, según Serres, ningún aprendizaje real tendría lugar. Para relatar esta mutación, este “viaje de los niños” (que es “el significado desnudo de la palabra griega *pedagogía*”), utiliza la imagen de quien nada a través de un largo río, abandonando la orilla en la que está (o a la que pertenece) —por ejemplo, una lengua, digamos el portugués— para llegar a pararse en otra (o a pertenecer a otra) —por ejemplo, otra lengua, digamos el inglés—. Sin embargo, Serres nos insta a que no olvidemos el nado ni el río en el medio o el medio como río: “... en el medio de la travesía, hasta el suelo falta; todo sentido de pertenencia o de fundamento se ha ido” (Serres, 1997: 5). Al cruzar el río uno llega a una orilla distinta en donde se habla otra lengua, pero antes uno pasa por un “tercer mundo” que “no tiene ninguna dirección desde donde encontrar todas las demás” (*idem*: 7). Pasar por un umbral en el que no hay (una) referencia (o en el que todas las referencias han sido abandonadas o están igualmente lejos), implica ser muy sensitivo: “tiempo y lugar de una extrema atención”, “ser nada más que potencia” (*idem*: 25). A partir de ese momento, uno no habla simplemente dos lenguas, uno pasa “incesantemente por los pliegues del diccionario”, “habitando ambas orillas y acechando el medio... desde donde divergen veinte o cien mil direcciones” (*idem*: 6). Así, aprender otra lengua, atravesar los pliegues del diccionario, como un viaje *pedagógico*, hace posible esta experiencia de la traducibilidad —que quizás siempre implica, también, la experiencia de lo que es “tener” una lengua.

La quinta y última consecuencia que queremos destacar muy brevemente es que domesticar la lengua de la escuela (mediante la imposición de lenguas oficiales o de otras mayorías) quizás sea la primera forma, y probablemente la más efectiva, de domesti-

car y neutralizar la escuela.⁷ Hacer de la lengua de la escuela una lengua oficial (la lengua del Estado o de cualquier otra autoridad) implica hacer de la educación escolar un modo de socialización (y, por tanto, de reproducción). Y esto también explica, quizás, que las contra-reacciones a esta domesticación realizadas mediante políticas de la lengua no sean del todo efectivas si (sólo) imponen una lengua minoritaria como lengua de la escuela. El resultado de dichas políticas, a menudo, es que la escuela se convierte en un lugar de contra-socialización y que sea utilizada para la producción de la nueva sociedad que los mayores tienen pensada para las generaciones que vienen. Y el riesgo aquí es que las generaciones que vienen estén privadas de su escolarización (que sea mera socialización) y, por lo tanto, de la posibilidad de convertirse en una nueva generación. Quizás la escuela no sea el lugar adecuado para llevar a cabo las políticas de la lengua o políticas identitarias relacionadas, y quizás la batalla cultural deba realizarse fuera de ella. Esto no quiere decir que estas batallas no sean importantes, sino que debemos tener cuidado de que éstas se den en un tiempo y en un espacio organizado a partir del amor por el mundo y por las generaciones que vienen.

7 Creemos que esto es lo que Illich “olvida” en su análisis (Illich, 1981/2001) sobre el modo como la imposición de una “lengua materna” (esto es, “la lengua que las autoridades del Estado han decidido que sea nuestra primera lengua”) es de hecho un modo de minar y capitalizar lo común (lo vernáculo) y de volver a la gente dependiente de la institución que les enseña esta “lengua materna”. Para Illich la escuela es la institución del Estado que, en primer lugar, enseña a la gente que necesita de esa institución (tomándose, por tanto, dependiente) para llegar a ser libres e independientes (para ser capaces de participar en la comunicación). Creemos, sin embargo, que Illich confunde totalmente la “escuela”, en tanto que forma pedagógica –en el sentido que nosotros proponemos–, con la institución de un Estado. De hecho, está adoptando una perspectiva funcionalista externa, descuidando los elementos que él mismo parece reconocer y valorar como importantes para posibilitar el estudio (en éste y otros textos, por ejemplo, aquellos sobre la alfabetización y la visualización que también implican una gramática, un artificio, una distancia respecto de lo oral por la escritura y respecto de la escritura por la lectura en voz alta) y que, a nuestro entender, pueden ser relacionados con la “escuela” tal y como nosotros la comprendemos. Pareciera haber una fluctuación constante de lo vernáculo a lo oral e, implícitamente también, de lo “natural” o lo “nativo”.

Esperamos que esto no se entienda como un alegato de la escuela como lugar pacífico y de comprensión. Es nuestro modo de expresar la fuerte creencia que tenemos en que las sociedades pueden cambiar y renovarse, de que la emancipación es posible a través de la escuela, de que una “lucha” intergeneracional difícil (y quizás sea incluso más productiva a largo plazo) de una guerra política o cultural en términos de identidad (esto es, en término de complejos edípicos entre una lengua materna y una paterna), y de que esto sólo es posible si le damos una chance a la escuela y a su lengua. La respuesta tan simple como radical a la pregunta: ¿qué lengua hablar en la escuela? (ya sea en Bruselas o en cualquier otro lugar) es: no importa, mientras su gramatización y estudio sea realizado junto a la gramatización de otra lengua. Y quizás este acto escolar implique una política mucho más radical que las actuales políticas de identidad, cultura o lengua.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- FREIRE, P. (1968/1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- ILICH, I. (1981/2009). *Shadow Work*. London/New York: Marion Boyars.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Traducción: Antonio Francisco Rodríguez, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- SERRES, M. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- STANDISH, P. (2006). “Uncommon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of Walden”. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 145-157.