



Mónica Fernández Pais*

Enseñar y aprender la lengua. *Mostrar el mundo, con quién, cuál, cómo*

RESUMEN

El presente trabajo presenta reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en los primeros años. Partimos de la idea de enseñanza como gesto que muestra el mundo e inscribe a los sujetos en la historia de una comunidad siguiendo la idea de José Martí. Enseñar la lengua implica preguntarnos por los discursos vigentes y sus transformaciones desde diversas perspectivas. Asimismo, no perdemos de vista el protagonismo de la madre o quien ocupe ese rol, en una tarea que aparece fuertemente tensionada ante la masificación del uso de dispositivos tecnológicos y los contenidos que los mismos ponen a disposición.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Lengua ▪ niñez ▪ Educación Inicial

TITLE

Teaching and learning language. *Show the world, with whom, which, how*

ABSTRACT

This paper presents reflections on the teaching and learning of the language in the early years. We start from the idea of teaching as a gesture that shows

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Educación (UNER). Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Directora de la Cátedra Libre Paulo Freire (UNLP). Miembro de la Cátedra Libre Appeal (UNLP) y del Equipo docente de la "Escuela Marina Vilte" de CTERA. Fue Directora Nacional de Educación Inicial. Filiación: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, IdIHCS/CONICET. Correo electrónico: moniferpais@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2884-7153>



the world and inscribes individuals in the history of a community, following José Martí's concept. Teaching language implies asking ourselves about the current discourses and their transformations from various perspectives. Likewise, we do not lose sight of the prominent role of the mother or whoever occupies that role, in a task that appears strongly strained in the face of widespread use of technological devices and the content that they make available.

KEYWORDS

Teaching Language ▪ childhood ▪ kindergarten

“No se fuga uno para atrás, se fuga para adelante.”
Gabo Ferro, “Soy todo lo que recuerdo”

Comenzar a escribir sobre la enseñanza de la lengua. Desde hace meses intuyo que tengo algo que decir y el deseo de hacerlo. La reflexión que produce la escritura me transportó hacia un tiempo habitado por la nostalgia, costaba comenzar. Con más preguntas que certezas me animo a iniciar este texto que reúne reflexiones e interrogantes acerca de la enseñanza de la lengua en los primeros años de vida, escribo hoy, en 2023, y ante la incorporación definitiva de dispositivos digitales y primeros indicios de la llegada de la inteligencia artificial a nuestro mundo. Corresponde ubicar cierta temporalidad porque presumo que en pocos años las varias tecnologías de la comunicación e información de hoy serán consideradas viejas o estarán poco actualizadas.

ACERCA DEL MOSTRAR EL MUNDO O LOS MUNDOS

Nos detendremos a reflexionar acerca del *mostrar el mundo* y contar qué hemos hecho las mujeres y los hombres hasta ahora. ¿Qué es esto de *mostrar el mundo*? Esta idea pertenece al poeta y pedagogo cubano José Martí, quien entre julio y octubre de 1889 publicó cuatro números de la revista para niñas y niños *La Edad de Oro*. Martí escribió con el deseo de “llenar estas tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella [...]. A nuestros niños hemos de criar para niños de su tiempo, y hombres de América. [...] todo lo que quieran saber les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas. *Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a decir todo lo que han hecho los hombres hasta ahora*” (Martí, [1889] 1989).

¿Cuáles son los alcances de la propuesta martiana? El pedagogo cubano era un hombre de su tiempo, leyó a la Ilustración, creía al igual que Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, en la razón como arma para construir otros



mundos, imaginar y luchar por una América libre, por la Patria Grande. Esta inspiración que sostenemos en diversos espacios y que ha sido repetida con otros sentidos por otros autores, repone la afirmación del pedagogo latinoamericano, quien como buen poeta confiaba en el poder de la palabra, del lenguaje (Fernández Pais, 2022).

Enseñar la lengua, acompañar el proceso, es una de las tareas centrales de la Educación Inicial y de las comunidades es uno de sus mayores desafíos. En ese sentido, la escuela en los primeros años de vida de los niños y las niñas, lejos de ser tiempo libre, es oportunidad y acción. Así, mirar el mundo, *mostrar el mundo*, no es una metáfora, sino una puesta en valor de lo educativo como posibilidad y esperanza al inscribir a quienes nacen en la historia, tarea que se forja en un trabajo mancomunado con las familias e implica la construcción de un modo de ser ciudadanos.

Si la enseñanza en los primeros años se sostiene en el acto político de instituir al otro en sujeto del habla y del conocimiento, pensar la enseñanza implica abrir un abanico de preguntas. Si bien podemos dejar a mano certezas, advertimos el carácter efímero de las mismas ante la inminencia de un mundo que se transforma de manera vertiginosa. La escena actual nos enfrenta al fin del crecimiento infinito del modelo capitalista ante el agotamiento de los recursos del planeta, lo cual nos exige mirar a quienes nacen con responsabilidad para hacernos cargo de la herencia que les dejaremos y ayudarlos a construir nuevos horizontes.

Al definir contenidos de enseñanza nombramos mundos posibles que exigen a lxs adultxs a cargo de lxs niñxs pequeñxs y a lxs docentes asumir que estamos inmersos en una estructura social, política y económica, cierta modalidad del capitalismo actual, que nos lleva a decir que “no hay un afuera del neoliberalismo”, si es que este es el término con el que nombramos el “proyecto político que aspira a alinear la vida bajo la forma de empresa (empresa capitalista, se entiende) como la unidad más alta y digna de acción colectiva” (Sztulwark, 2020, p. 45). En ese sentido, desde las primeras palabras *mostramos* resistencia a o complicidad con esta forma de vida que crea lenguaje y supone procesos de autonomía.

La realidad que vivimos, nombramos y mostramos es la de un capitalismo que dejó de presentarse como una “ideología política o económica, y pasó a ser ‘pura realidad’, frente a la que ya no había alternativa”, afirma Preciado, al recordar lo que Mark Fisher llamó “realismo capitalista”; es decir, “no había horizonte de sentido fuera del capitalismo mundial”. Caracterizados por procesos de despolitización y el avance de la “subjetivación cínica: la psicología y el marketing se han convertido poco a poco en las disciplinas encargadas de gestionar los procesos de malestar en el capitalismo, reduciendo la resistencia política a la ‘resiliencia’ individual, disolviendo la lucha de clases” (Preciado, 2022, pp. 38-39). Si sobre esa estructura se construyó una lengua con la que se recibió a varias generaciones luego de la perestroika y de la caída del Muro de Berlín, resulta ineludible reconocer sus huellas en los contenidos de enseñanza y en la construcción de una lengua que nos responsabiliza por nuestro propio destino. Del mismo modo, cabría preguntarnos



por el auge de la resiliencia como demostración de las aptitudes para el aprendizaje que con mucha ligereza libera a los Estados de las condiciones de vida en las que las niñeces crecen y se desarrollan.

Sin embargo, si recuperamos la hipótesis de Preciado en *Dysphoria mundi* y entendemos el escenario pospandemia mundial por covid-19 como un nuevo comienzo marcado por la guerra, estaríamos asistiendo a la transición ecologista, antirracista, feminista, queer y trans que operan junto al patriarcado, la colonialidad y la economía basada en la combustión de energías fósiles. Este capitalismo “petrosexorracial” ha construido una estética (Preciado, 2022, p. 41). Aquello que el filósofo recupera como estética, nosotros lo llamaremos *discurso* para sostener que fue ese discurso lo que se construyó en el dispositivo escolar y que, si bien en el mismo la Educación Inicial estuvo relegada ante la urgencia alfabetizadora a la hora de incluirlo en el sistema, esos primeros procesos que tienen lugar en los hogares y en salas con niñxs en sus primeros años de vida son los que definen las directrices sobre el orden social de un discurso heteronormativo que pondera la medicina y la justicia antes que la pedagogía a la hora de definir cómo se recibe a quienes nacen.

Si enseñar una lengua es también compartir mundos, nos preguntamos acerca de la ausencia de discusión a la hora de pensar qué nombraremos para construir lo común, el común vivir, en tiempos en los que, como dice Suely Rolnik, en esta nueva versión del capitalismo en la cual la expropiación de la fuerza vital humana como fuerza de trabajo, que era la fuente de acumulación de capital, se desplaza en pos de la construcción de mundos de acumulación de capital económico, político, cultural y narcisista. Una política del deseo que arroja escenarios en los que la vida se ve cada vez más deteriorada (Rolnik, 2019, p. 97) tanto a escala global como personal.

Unas vidas descalabradas en busca de un narcisismo que elude las diferencias generacionales y proclama la abolición del obstáculo, del límite y de la historia. En esa línea, la educación queda reducida a la lógica del rendimiento que nos lleva a preparar a lxs hijxs para “la implacable competición de la vida” en la que no se toleran el fracaso ni el pensamiento crítico. Esta escuela se ordena según la concepción eficientista de la didáctica que se homologa con la empresa (Recalcati, 2019, p. 35). Uno de los puntos por revisar de la educación en los primeros años de vida es la obstinación por esa mirada instrumental de la tarea donde el cómo hacer se vuelve un fin en sí mismo y esta necesidad del paso a paso ha dado lugar a lo que llamamos “didáctica del tutorial” que busca probar la ausencia del fracaso y responsabiliza a lxs niñxs cuando alguna propuesta no garantiza el éxito. Una vasta biblioteca, infinidad de espacios formativos y un amplio despliegue en las redes sociales alimentan uno de los negocios más redituables de la mercantilización educativa: la Educación Inicial y la formación de educadoras, insistimos en el femenino, porque son la mayoría. Sin embargo, no queremos desconocer el lugar de los varones en la educación desde los primeros años. En síntesis, nos inquieta el modo de ingreso de la lógica mercantilista a la educación con formas edulcoradas, donde aún impera el mandato simbólico masculino.



LA ALFABETIZACIÓN INICIAL HACIA LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO LETRADO

Caracterizado por una complejidad que como hemos visto se vuelve apabullante, acompañar el inicio del habla resulta un punto de fuga para imaginar nuevos horizontes. Nos permitimos algunas reflexiones al respecto.

Hemos dicho que conocer el mundo, *mostrar el mundo*, tiene que ver con el lenguaje, los modos en los que nombramos lo material y lo inerte, los objetos y las emociones. El primer encuentro con el mundo, la primera percepción se inicia “al llegar”, en medio del llanto que libera los pulmones y las voces que reciben. Esos encuentros iniciales con la piel de la madre (nos referimos a quien ocupe esa posición), su rostro, su olor, su voz, son las primeras oportunidades para acercarnos a un mundo posible, el que nos “toca” y el discurso que lo constituye. Allí aparecen las primeras huellas de la vida con otrxs. Las madres/padres y familias cumplen los rituales iniciales al hablar a sus hijxs y, al hacerlo, estimulan sus habilidades comunicativas y el aprendizaje de su lengua materna.

Allí se desarrolla un tipo espacial de comunicación entre lxs adultxs y lxs niñxs cuya multimodalidad performativa despliega habilidades musicales, gestualidades que conforman lo que podemos reconocer como una suerte de jerga de la lengua materna o “maternés” (*motherese*) que es la que el bebé sigue (Fernald, 1985). Así, el adultx procede a la supresión de palabras relacionales, exageración de la acentuación, mayor vocalización, siempre para captar la atención al desplegar la imaginación en pos de un clima de estimulación de la conducta verbal. Lo importante es recordar que lxs niñxs hablarán si se les habla. Por ello, desde hace ya muchos años sabemos que en el proceso de adquisición lingüística, el “maternés” juega un rol clave como proveedor de estímulos lingüísticos porque en momentos de intimidad y espontaneidad por parte del adultx, ¿qué se le dice?, ¿con qué tono y velocidad?, ¿se le puede brindar información aunque no comprenda el significado? Estas son algunas de las preguntas que nos hacemos ante esta instancia. Antes del dominio de la lengua hay un tiempo prelingüístico en el que es fundamental la interacción con el mundo que los rodea. El primer paso para la alfabetización inicial hacia la interacción en el mundo letrado que habitamos es “el proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales” (Ferreiro, 1993). Para lograrlo, en primer lugar debemos conocer la lengua oral como objetivo central de la enseñanza en los primeros años.

El proceso de lectura tiene lugar a partir de diversos soportes. Nos referimos a una noción de lectura amplia que excede la lectura alfabética convencional y que a la vez reconoce la posibilidad de diversas lecturas, diversos soportes y, sobre todo, nos habilita a hablar del leer desde el nacimiento o *leer desde la cuna* (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 8). Este modo de acceder al mundo que se desveló desde Comenio en el siglo XVII pasando por Froebel y Sarmiento en el XIX, y llega hasta nuestros días, tiene mucho que ver con el lugar de la madre, de la mujer a la que se le impone que sostenga y críe como mandato primario y natural. Volveremos luego sobre este punto.



En las instituciones de Educación Inicial se acompaña el proceso de aprendizaje de la lengua, se muestra un mundo. A lo largo de la historia esas elecciones han sido producto de procesos de dominación ordenados bajo el discurso hegemónico que negó las diferencias y trabajó en pos de una suerte de normalidad impuesta por la cultura hegemónica. El afán homogeneizador del dispositivo escolar sostuvo un arquetipo monolingüístico que solo reconoció “la” lengua estándar o lengua oficial e invisibilizó y negó todo tipo de dialectos. Del mismo modo, es muy reciente la incorporación del lenguaje de señas que niñxs hipoacúsicxs o sordxs utilizan en la escuela común y en la sociedad. Esta perspectiva es clave para entender incluso muchos de los problemas de integración de lxs niñxs del Nivel Inicial, muchas veces diagnosticados con dificultades que se originan cuando en las instituciones no se habla su lengua materna en un país que atraviesa profundos procesos migratorios y es habitado por pueblos cuyas lenguas originarias se mantienen vivas a través de la diversas expresiones culturales y en la comunicación familiar.

Resulta de vital importancia mencionar los modos y medios a través de los cuales se enseña habitualmente el lenguaje en los primeros años en la tradición latinoamericana. Por un lado, debemos mencionar la “oralidad lúdico-poética” que tiene como principal objetivo jugar con el lenguaje, originar musicalidad, hacer metáforas, inventar y habilitar lo literario y lo poético (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 9). Esta oralidad de la que hablaba Federico García Lorca, es la que pervive en la tradición oral a través de nanas como huella de una cultura; que como él mismo decía: “no se trata de un modelo o de una canción aislada en una región, no; todas las regiones acentúan sus caracteres poéticos y su fondo de tristeza en esta clase de cantos”. Canciones, cuentos, poesías que enseñan y muestran un mundo a través de una lengua. Por otro, auspiamos la presencia del objeto libro desde la cuna. Existen riquísimas experiencias en la región y en nuestro país: en la Ciudad de Buenos Aires sus orígenes se remontan al año 2000, con el proyecto de “Bibliotecas para bebés”, inspirado en la experiencia que Yolanda Reyes desarrollaba con las “bebetecas” en Colombia. Ese gesto de reconocer al niñx como lector del mundo y como lector de una cultura se vuelve apuesta y esperanza. Hoy es cada día más común que lxs niñxs de sectores favorecidos por el acceso a determinados bienes de consumo tengan libros para morder, para mojar, de tela o de cartoné, que sostienen en sus manos desde los primeros meses de vida.

La presencia del libro nos lleva a recuperar la idea de “mediador de lectura”, “como alguien que une los vértices de ese triángulo amoroso que conecta el libro con el lector y con quien le lee en la infancia. A veces puede ser un maestro, pero también un padre, una madre, un abuelo... alguien que nos lee” (Reyes, 2021). El objeto libro, quizás el símbolo más fuerte de un cambio de época, hoy disputa mundos con los dispositivos y seguramente lo hará con la inteligencia artificial. Hoy, mientras leo libros que busco en los estantes de mi biblioteca, otrxs colegas abren su Kindle y acceden a innumerables textos, por menos costo, menos peso, menos espacio, etc. El cambio ya está entre nosotros, cuando miles de niñxs en Argentina y en otros puntos distantes de la amplia geografía aún no tienen su primer libro.



Finalmente, debemos reponer que las civilizaciones transitaron el inicio del habla con diversos medios, pero sobre todo con una figura materna disponible para acompañar los procesos del desarrollo que caracterizan los tiempos biológicos y cuyas formas varían en cada cultura. Resulta valioso ver a cuatro bebés, Poni-jao (Namibia), Bayarjargal (Mongolia), Mari (Japón) y Hattie (Estados Unidos) atravesar el primer año de vida en culturas y geografías tan diversas mientras comparten un proceso inexorable: crecer con el paso del tiempo (Balmès, 2006). ¿Qué procesos tienen lugar en ese tiempo?

SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Resulta oportuno, antes de finalizar, retomar algunos de los principales desarrollos acerca de la adquisición del lenguaje que se ordena tras el aporte de Piaget y de Indhelder (1997), quienes sostienen que:

la vida que vivimos antes de aprender a hablar hay que verla como una vida dedicada a aprender a hablar. El momento del nacimiento aparece como la decisión adoptada por la criatura que va a nacer de salir a la luz, con la renuncia nada desdeñable a las comodidades de la vida intrauterina a fin de tener lo que en ésta no tenía: aire y respiración, indispensables para la fonación. La vida intrauterina, aparece finalmente como una vida de escucha de las voces, ante todo de la madre, que quizás sirve de estímulo para poder imitarla y, por tanto, para querer nacer. (p. 43)

El lugar de la madre que, reiteramos, es el de la figura que ocupa esa posición, nos ayuda a descubrir el mundo y a quiénes desde el rol de educadorxs acompañan esa tarea, y cómo asumen ese compromiso, según ya hemos mencionado. “Saber hablar quiere decir, fundamentalmente, saber traer al mundo el mundo, y esto podemos hacerlo en relación con la madre, no separadamente de ella” (Piaget e Indhelder, 1997, p. 50). La discusión es acerca del mundo en cuanto orden social que eligen quienes están alrededor de la cuna para presentar al recién nacido.

El lenguaje comienza “tras una fase de balbuceo espontáneo (común a los niños de todas las culturas, de los seis a los diez-once meses) y una fase de diferenciación de fonemas por imitación (desde los once a los doce meses), por un estadio situado al término del período sensorio-motor, y que a menudo ha sido descrito como el de las “palabras frases”. Esas palabras únicas pueden expresar, una tras otra, deseos, emociones o comprobaciones (porque el esquema verbal se hace instrumento de asimilación y de generalización a partir de esquemas sensorio-motores)” (Piaget e Inhelder, 1997, p. 89). La definición de estas fases nos revelan procesos de larga duración y plenos de esfuerzo.

Por otro lado, desde una perspectiva que ubica el lenguaje como expresión cultural, Bruner (1995) dirá que cuando un niño está adquiriendo el lenguaje busca la “corrección de la forma: el niño o la niña están adquiriendo las condiciones para



formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales”. Sin embargo, las reglas gramaticales del niño no serán las mismas que usan lxs adultxs que le rodean (p. 23).

El requerimiento de usar la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje. El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995, p. 24).

En los primeros 18 meses, el bebé desarrolla una actividad basada en lo comunicativo y cabe recordar que “desde el comienzo el niño es *activo* en la búsqueda de regularidad en el mundo que lo rodea” (Bruner, 1995, p. 25).

Aquí es necesario hacer mención a la importancia que los postulados de Bruner otorgan al juego de la niñez, “ya que todos ellos dependen, en alguna medida, del uso y del intercambio del lenguaje. Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que solo pueden existir donde el lenguaje está presente”. Así, al jugar se comprueba que con palabras se consiguen cosas hechas y se pueden probar acciones u ocupar posiciones, porque las palabras del juego son, virtualmente, solo ejecutivas. El niño puede explorar sin sufrir consecuencias serias (Bruner, 1995, p. 46).

La adquisición del lenguaje es un largo periodo durante el cual el aprendiz se enfrenta a un conjunto de desafíos que han sido estudiados desde múltiples perspectivas. Se ha avanzado en estudiar el desarrollo fetal y neonato del habla, su vinculación con la madre a través del diálogo no lingüístico precoz y el lenguaje humano como el mayor logro en la vida del niño. Así consideramos el lenguaje como una de las capacidades humanas que demandan experiencias a lo largo del tiempo en el cual se desarrollan los diversos periodos evolutivos. La respuesta de la evolución en el caso humano no ha consistido en proporcionar un conocimiento lingüístico especificado de antemano. La adquisición del lenguaje empieza en el útero y continúa durante el ciclo vital a lo largo del cual el aprendiz se enfrenta a desafíos complejos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Desde la teoría conductista de Skinner, pasando por la innatista de Chomski, hasta la cognitiva de Piaget o la cultural de Bruner, entre otras, se da cuenta de la complejidad del asunto y de la importancia de lxs otrxs en su desarrollo. Sin embargo, no se preguntan por la transmisión y sus efectos en términos de la enseñanza. Tampoco se interrogan acerca de los modos en los que la incorporación a un lenguaje tiene efectos para alcanzar la felicidad que su dominio posterior permitiría expresar. Si bien su desarrollo excede este trabajo, vale mencionar que la enseñanza del lenguaje lleva consigo la carga de emotividad que adquieren las palabras en su uso, en el mismo momento en que nos nombran al nacer, ya que “venir al mundo es heredar el mundo al que se viene” (Ahmed, 2020, p. 203). Venir al mundo, añadimos, es heredar modos de nombrar la herencia y disputar su transformación.



DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. “¿CUÁL ES EL MUNDO?”

¿A qué herencia nos referimos? Si el intercambio horizontal entre hablantes “se inserta en el reconocimiento de autoridad a la madre (o a quien por ella esté), el único que nos permite mantener una relación desigual con lo real”, la posición del educador/a en los primeros años se vuelve tarea fundamental.

Y este intercambio más elemental es el que determina la fuerza normativa particular de una lengua, como también de sus hablantes, considerados/as individualmente. [...] La idea de que la lengua que hablamos y nuestro saber hablar son fruto, no solo del intercambio entre hablantes, sino también de un pacto con lo real que se contrata con la madre, intercambiando reconocimiento de autoridad por la ‘facultad del lenguaje’ (Muraro, 1994).

La pregunta que compartiremos con Muraro es acerca de la condición de posibilidad de esos pactos en tiempos en los que la lengua primera se expresa a través de las máquinas. Allí nos encontramos con un interrogante que genera tensiones y que antes que preguntarse por el mundo, por qué debe construirse, se pregunta por el mundo que debemos mostrar. El desmesurado uso de dispositivos tecnológicos por parte de lxs más chicxs nos alerta acerca de la posibilidad de reemplazos o sobre la estimulación. Si la madre y su presencia, su voz y gestualidad nos muestran y nombran mundos conocidos, nos preguntamos por la posibilidad de controlar los que eligen las grandes multinacionales que moldean sociedades. ¿Qué traerá el advenimiento de la inteligencia artificial? ¿Qué caracterizará ese encuentro de máquinas que acumulan información y un adultx que tarda años en construir un repertorio posible? ¿Qué de la soberanía pedagógica se pondrá en cuestión? ¿Existirá entonces la posibilidad de ser “monstruo”, como declama Susy Shock? ¿Qué será de la lengua si no somos capaces de defender la soberanía pedagógica y científica? (Fernández Pais y Justianovich, 2022).

Al mismo tiempo, esta perspectiva deja latente la pregunta por la condición femenina ante la apertura al habla. Los tonos, las miradas, las caricias que acompañan la desmesura del “maternés” han sido por siglos subordinados a un orden y unas tareas domésticas con el consecuente menosprecio que conlleva. Debemos volver a las preguntas por el sometimiento y el silencio que implica, para entender el alcance de esos silencios que expresan mucho y que de alguna manera contienen la opresión de la lógicas heteronormativas que se manifiestan a través de la lengua hegemónica. Dirá Muraro (1998):

La infancia es la demostración más sencilla y directa de que hemos pertenecido al silencio y de que el silencio precede a las palabras y a los discursos. Nuestras criaturas, nosotros en su momento, vienen al mundo sin saber hablar. Mudas. No quiere decir que sean incapaces de comunicar, al contrario, porque sin palabras, como las plantas y las estrellas, comunican todas ellas con todas ellas, en un flujo sobreaabundante de signos y señales, orientado solamente por la relación



con el cuerpo materno. (Como hacen, del lado contrario, ciertos psicóticos que hablan pero no comunican). No aprenderán a hablar sin una contención drástica del cuerpo significante, para limitarse a esa porción de él que se llama aparato de fonación, y no antes de haber seleccionado, de entre sus ilimitadas posibilidades, los fonemas de la lengua de la madre. (p. 25)

Las transformaciones de la lengua nos exigen asumir una posición dialógica en una transmisión que habilite la conciencia crítica. Luisa Muraro nos interpela al entregar a la madre esa posición de confianza y amorosidad que acompaña el inicio de la vida como posición política. Por el contrario, quienes ven la niñez como reflejo de la fragilidad original asumen una perspectiva “bancaria” de la educación, diríamos que la enseñanza de la lengua es una donación. Desde la posición freireana, podemos advertir que la donación es una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, según la cual la ignorancia siempre está en el otro (Freire, 2002, p. 73). Una primera transformación nos lleva a reconsiderar a “lectoras y lectores” como sujetos de la dádiva en lugar del derecho que garantizamos en operaciones de andamiaje (Bruner, 1995) permanente.

Como decía Klein (2003), hemos usado los movimientos de resistencia a un modelo de vida alimentado por “los símbolos de nuestros oponentes: sus marcas, sus bloques de oficinas, sus cumbres para ‘salir en la foto’. Los hemos usado en nuestras protestas, como puntos de referencia, como instrumentos de educación popular. [...] siempre han sido puertas. Ya ha llegado el momento de traspasarlas” (p. 539). En nuestro caso, nos valemos de las problemáticas en torno a la enseñanza de la lengua para disputar otros sentidos, para volver a poner el eje en lo que nombramos y traspasar las puertas de una hegemonía asfixiante.

Es allí donde nos detenemos, nos invitamos a poner atención a las palabras que expresan tensiones y buscamos adopten nuevos sentidos siguiendo la propuesta que Dufourmantelle (2021) ofrece al hablar de la “dulzura” en un texto bellísimo a través del cual propone “interrogar a la lengua” y afirmar que “el olvido de la etimología no es una simple cuestión de falta de cultura, sino la de una relación con la memoria colectiva” (p. 132). Es allí, en esa memoria, donde se aloja el protagonismo de la mujer en la enseñanza de la lengua. Fueron ellas unidas para preservar un orden social impuesto por los poderosos de cada tiempo. Es a ellas a quienes se les reclama que no alteren los significados construidos a lo largo de décadas de opresión y son ellas las que traspasarán las puertas que habiliten nuevos mundos.

REFLEXIONES FINALES

Intuíamos que teníamos algo que decir sobre la lengua y su enseñanza. Descubrimos que en derredor del tema lo que en realidad aparecía eran reflexiones que se fueron ordenando en el devenir de las lecturas y el impacto de las disputas por la llegada de la inteligencia artificial. La búsqueda de lo común, del común vivir, está



en riesgo y el temor nos paraliza ante tanta precariedad. La nostalgia surge con el acontecimiento que nos impone un escenario en el que al mismo tiempo que la humanidad ha logrado [o parece haber alcanzado] controlar la peste, la guerra y el hambre que convive con la obesidad, sufrimos la amenaza de nuestro propio poder que acaba con el equilibrio ecológico, como nos alerta Yuval Noah Harari (2021, p. 31).

Hace ya unos años Franco “Bifo” Berardi caracterizaba la vida ciudadana, la condición trabajadora, como parte de la estructura en la que vivimos tanto en el Occidente civilizado como en la América que no logra ponerse de pie por un largo rato. Berardi (2018) confirmaba una intuición: “¿Qué pasa cuando se forma una generación que aprende más palabras por una máquina que por la voz de la madre? Es la raíz de lo que llamamos precariedad. Es el hecho de que el sentido se va desplazando desde el territorio vibracional, singular, erótico de la voz, hacia la dimensión fría, binaria de la funcionalidad”. Si hemos aprendido que el “agua” se llama “agua”, es porque nuestras madres nos lo han dicho. A un sonido, un significante que nos inserta en la trama común ya que todos entendemos y sabemos qué es el “agua”. Podemos interactuar porque lo aprendimos sin cuestionarlo asumiendo una vinculación entre el sonido y el significado funcional de esa palabra. Eso es en la relación con la madre o quien ocupe esa posición donde se ubica el educador en esos primeros años. La particularidad de la voz, esa voz, es la que opera.

En *El lenguaje y la muerte*, Giorgio Agamben dice que la voz es el punto de conjunción entre la carne y el sentido. La vibración singular de la voz. El sentimiento de confianza total en esta singularidad. Y el sentido. Y el significado. La relación del lenguaje es una relación claramente funcional; se trata de la necesidad de saberlo para recibir una respuesta. Las palabras son como botones que tengo que pulsar para tener un efecto (Berardi, 2018). Ante este cuestionamiento nos preguntamos qué posibilidades existen de conservar estas certezas.

La voz conocida arrulla, mece, asusta, nos pone a salvo. Nos da la confianza de que lo que no fue entendido hoy, lo será en la vez siguiente. Bifo dice que en la relación binaria, si no entiendes, pierdes. Necesitamos entender para poder imaginar y pensar. Quizás debemos dejarnos afectar por el acontecimiento y sostener los interrogantes con una certeza, lo llamamos “el futuro”, lo que nombramos como generaciones por venir (que de por sí, serán menos pobladas) se construye en las entrañas de nuestras niñeces, en sus panzas, en sus corazones, en sus cerebros; por eso, tenemos el deber de devolverles el lugar de privilegio que es para todos y no solo para unos cuantos.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Balmès, T. (2006). *Babies*. Documental, Francia.



- Berardi, F. "Bifo" (2018). *Sensibilidad, ambigüedad, poesía y la voz de la madre*. <https://deciro20.wixsite.com/escritos/post/bifo-sensibilidad-ambig%C3%BCedad-poes%C3%ADa-y-la-voz-de-la-madre>
- Bruner, J. ([1986] 1995). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dufourmantelle, A. (2021). *Potencia de la dulzura*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181-195.
- Fernández Pais, M. (2022). Clase N° 1: *Abrir el mundo a las niñas*. Módulo 1: Una mirada pedagógica sobre experiencias educativas para la primera infancia. Educar desde la cuna, una mirada comunitaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Pais, M. y Justianovich, S. (2022). Educación, formación docente y saberes. Hacia una soberanía pedagógica. En A. Aguirre et al., *Matriz soberana: aportes de la Universidad Pública a una agenda estratégica*, La Plata: Edulp.
- Ferreiro, E. (1993). *Alfabetización de los niños en América Latina* [Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe]. Unesco.
- Freire, P. ([1970] 2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Harari, Y. N. (2021). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Buenos Aires: Debate.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klein, N. (2003). *No logo*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, J. ([1889] 1989). *La Edad de Oro* (Introducción Centro de Estudios Martianos). La Habana: Letras Cubanas.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Nidos de lectura: desde la cuna*. Buenos Aires.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos Inacabados.
- Muraro, L. (1998). La alegoría de la lengua materna. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, (14), Barcelona.
- Piaget, J. e Inhelder, B. ([1969] 1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reyes, Yolanda (2021). *Cómo se construye un lector: Yolanda Reyes*. <https://www.info-bae.com/cultura/2021/11/25/como-se-construye-un-lector-yolanda-reyes/>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible: neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

Recepción: 24/04/2023

Aceptación: 12/06/2023