

LA MUERTE DE LOS MÉTODOS (“NOUVELLES VAGUES”) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA(S)¹

Luis Miranda Esquerre

Universidad Particular Ricardo Palma

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA_UNMSM)

lmirandae@yahoo.es

Resumen

El uso de determinado método ha sido y es considerado como la solución para todos o por lo menos los principales problemas de la enseñanza de la primera o de la(s) segunda(s) lengua(s). Sin embargo, en la práctica, se puede decir, que todos han fracasado de alguna manera, tanto así, que ahora se habla de “la muerte de las metodologías”.

Palabras claves:

Métodos, enseñanza de lengua(s).

Abstract

The use of a particular method has been and is regarded as the solution for all or at least the major problems in the teaching of the first or the one (s) second (s) language (s). However, in practice, one can say that we all have failed in some way, so much so that now there is talk of “the death of methodologies.”

Key words:

Methodologys, language learning.

¹ Conferencia dictada en el Colegio Santa Margarita el 23 de agosto de 2007.

Debo confesar, antes de comenzar esta charla, que no he enseñado ni en la escuela primaria ni en la secundaria y, por lo tanto, mi experiencia se limita a la universidad. Sin embargo, mi práctica pedagógica me ha conducido, sobre todo, en los últimos años, a preocuparme cada vez más por el problema de la enseñanza del español en nuestro país y, también, en cierta manera, por la enseñanza de lenguas extranjeras.

¿A que se debe este giro? Evidentemente a la razón que todos ustedes conocen: las dificultades que tienen nuestros alumnos en el manejo de nuestra lengua y a la gran importancia que ha cobrado en estos últimos tiempos el conocimiento de una lengua extranjera para desenvolverse en el mundo actual.

Voy a comenzar con este último punto, que no trataré a fondo, pues, estoy muy lejos de ser especialista en el tema, y porque en otras publicaciones me he ocupado de la enseñanza del español (como lengua materna).

Un significativo porcentaje de nuestros estudiantes terminan la educación secundaria y también la universitaria sin poder siquiera leer en una lengua extranjera. Esto último lo dije por experiencia en “carne propia”, un porcentaje muy alto (alrededor del 80%) de mis alumnos en la maestría en San Marcos tienen este problema, que es muy grave si recordamos que la ciencia no se escribe en español, cualesquiera que sea: matemática, química, biología, lingüística, etc. “Scientific and technical information is available in a limited number of languages”. (CEMBALO 1995: 59).

Además, suponiendo (cosa que no sucede) que tuviéramos traducciones inmediatas de todo lo que se publica en las diferentes esferas de la Ciencia, tendríamos otro problema, que la Ciencia (sea la llamada exacta, sean las ciencias humanas) y el discurso científico están estrechamente imbricados, de tal manera que uno se puede preguntar si existe alguna diferencia entre lo que es un dominio del conocimiento y su descripción en una lengua determinada. La eterna cuestión de la mayor o menor adaptabilidad de una lengua al discurso y a la descripción científica no es más que aparente. Lo que esta interrogante implica es el hecho que cuando una descripción existe ya en una lengua, toda traducción a otra lengua será inevitablemente menos adaptada que la descripción original. Los puntos de divergencia se ubican en varios niveles, su análisis nos provee de una aclaración pertinente al problema de la elección de la o las lenguas en las formaciones superiores. Cuatro niveles de especificidad se desprenden, en los que se manifiestan las diferencias: lingüístico, cultural, didáctico y pragmático. (CEMBALO 1995: 60).

La enseñanza de segundas lenguas figura en las directivas del Ministerio de Educación y, remarco lo de **figura**, porque en realidad no se pone en práctica, no conozco colegio nacional en el cual sus alumnos terminen conociendo una lengua extranjera e igual sucede en la gran mayoría de colegios particulares. Aquí, también mi experiencia es directa, a los estudiantes que ingresan al programa de traducción de la Universidad Ricardo Palma hay que comenzar por enseñarles las lenguas extranjeras, cosa que no pasa en otros países.

En fin, el caso es que a nuestras autoridades educativas y políticas no les interesa que esto se logre, sólo se trata de cumplir con la formalidad: que este conocimiento necesarísimo figure en el papel, aunque en el fondo sea "letra muerta".

De hecho, como seguramente ustedes saben la mejor etapa para aprender una segunda lengua es la tierna infancia, y, el Ministerio programa este aprendizaje sólo a partir de la secundaria. ¿Error o cálculo premeditado?, me pregunto. La respuesta es obvia, se sabe desde hace muchas décadas cual es la edad ideal para aprender idiomas.

Además, hay ahora nuevas pesquisas basadas en el mejor conocimiento del cerebro, que poseemos en la actualidad, que confirman esta premisa. Las investigaciones en neurobiología demuestran que el niño en el período entre los 6 y los 12 meses pierde sus capacidades distintivas. Habiendo escuchado en el vientre de su madre la música de su lengua materna, el recién nacido (francés) es extremadamente receptivo y es capaz de hacer distinciones entre señales lingüísticas muy finas como [ba] y [pa]. Sus competencias no son sólo del orden fonético sino también prosódico (ritmo y entonación). Las entonaciones que imprime la estructura de las oraciones le dan informaciones sintácticas sobre su lengua materna. Se opera luego una esclerosis de las sinapsis que corresponden a la ausencia de estímulos específicos de una determinada lengua. Así, un niño japonés que reconoce el sistema fonológico propio de su lengua materna confundirá rápidamente la [l] y la [r]. Sin embargo esta recesión no es irreversible y hasta la edad de diez años el niño es capaz de adquirir una competencia comparable a la de los hablantes nativos.

Estos estudios hechos por el Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique del CNRS en colaboración con el laboratorio de psicología de la universidad de Harvard, han sido publicados en la revista *Science* en abril del 2000, que como ustedes saben se trata de una publicación de *divulgación científica*.

Pero que sucede, a este respecto, por ejemplo, en la Unión Europea. Según la red europea Eurydice, el aprendizaje de una lengua extranjera en la primaria es obligatorio en todos los países miembros y se está alcanzando este objetivo en un porcentaje cercano al 100%. El aprendizaje de una segunda lengua es obligatorio al término de la escolaridad obligatoria, en algunos países esta medida se aplica ya en la primaria (Estonia, Suecia e Islandia).

En Francia, Jack Lang, en ese entonces ministro de Educación, presentó el 20 de junio del 2000 la nueva política del gobierno francés en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, en la que se establecía que, en 5 años, todos los alumnos al terminar la primaria manejarían una segunda lengua y una tercera al comienzo del colegio.

Hay, pues, países, y no hay que ir muy lejos para comprobarlo, ya que uno de ellos es Brasil, en los que al terminar la secundaria los estudiantes deben saber tres lenguas extranjeras. De ahí la gran demanda de cursos de español como lengua extranjera en el país vecino.

Ahora, podemos volver los ojos al título de mi charla: los métodos; porque creemos que ahí se encuentra uno de los problemas pedagógicos capitales, sobre todo en nuestro país, para ello nos remitimos a un artículo publicado en los Melanges CRAPEL, por Daniel Coste, profesor de la Escuela Normal de Lyon, en el que el tema es la *muerte de las metodologías*. (COSTE 2000 : 204-211)

Coste comienza señalando que hace más de un cuarto de siglo, que algunos anunciaban como casi cierta la muerte de los manuales. Sin embargo, la proliferación editorial que caracteriza este dominio hoy en día, nos dice que debemos ser prudentes con respecto a esa previsión. Pero, se tiene también el derecho de demandar si esa proliferación de libros de texto que limita con la indecencia, no manifiesta, de cierta manera, una carencia de reflexión metodológica.

En el Perú, también estamos viendo un fuerte crecimiento en la edición de libros de texto, las editoriales transnacionales editan libros de texto para todas las asignaturas de todos los grados, y, no sólo eso, también los textos de las lecturas obligatorias que niños y jóvenes deben realizar durante su educación escolar.

Pues bien, prosigue el colega francés, aquí lo que se constata repetidas veces es que las metodologías como los héroes de antaño están fatigadas. ¿Se

encuentra en el aula una metodología declarada? Los discursos que se escuchan en el ambiente concuerdan con esta ausencia, no sin cierta nostalgia de los tiempos en los había materia para discutir sobre el lugar de la repetición en relación con la explicación en el desarrollo de una lección audiovisual. Los grandes debates de principios no están a la orden del día. Las oposiciones binarias entre ayer y hoy repugnan en adelante en establecerse término a término. “No se sabe donde estamos”. ¿En el tubo de la ola de lo “comunicativo”? ¿En los linderos de algún bosque cognitivo? No hay de qué asombrarse, en todo estado de causa, si se carece de *doxa* o simplemente de señales metodológicas, hay lugar para todo, no importa qué en la producción de útiles pedagógicos: cuando faltan las brújulas o se malogran, el sálvese quien puede no tiene lugar de manera ordenada.

Además, es fácil acordarse del hecho que las interrogantes y las polémicas relativas a las grandes corrientes metodológicas, al menos tal como ellas fueron presentadas y catalogadas (metodologías directa, audio-oral, audiovisual, comunicativa...) son, luego de haber perdido su intensidad, decididamente obsoletas. “*On en parlait dans les corridors des Universités et dans les réunions des professeurs de FLE, (à l’ASDIFLE, justement !): Les manuels de FLE ? Fini! Faut faire soi-même! Les images monstratives? A la Conciergerie! Faut évoquer! Les exercices structuraux? Guillotinés! Sans commentaire. Répéter un dialogue? Des sons? Vous avez dit «Répéter»? J’hallucine! Même le bon vieux communicatif était dépassé, on l’avait oublié sur le chemin de la Bastille dans la poussière des cadavres SGAV.*» (DAUTRY : 2005). [La ASDIFLE es la asociación de profesores de francés como lengua extranjera]

Y no solamente porque estas categorizaciones convencionales han sido fuertemente criticadas y puestas en duda desde diversos puntos de vista. A un período donde los cambios anunciados de paradigma podían ser denunciados como rápidos en exceso, le ha sucedido otro donde lo que hay primeramente es percibido como una prudente desaceleración de las revoluciones (¿o modas?) metodológicas, que aparece entonces como un insípido atolladero, donde ninguna construcción en tanto no sea poco ambiciosa encontrará sitio.

En nuestro país todavía estamos anclados en algunas de estas modas y, que en general han sido adoptadas de tercera o cuarta mano y sin ningún espíritu crítico.

Por otra parte, debe anotarse que la salida de escena de las metodologías “dominadas” o “paralelas”: la *suggestopédie* o el *silent way* no ocupan el

terreno en apariencia abandonado por los modelos que habían adquirido pleno derecho de ciudadanía. Es más bien la reflexión metodológica en su conjunto, al menos aquella que ya está ubicada y ligada a la promoción de elecciones globales –reputadas fundamentadas, integradas y coherentes- para la enseñanza de las lenguas, la que se encuentra hoy en día en descrédito.

La *Suggestopédie* caracteriza a una lengua como compuesta de: a) Sonidos, una frecuencia de onda y una música; b) palabras, el vocabulario, la organización de estas palabras; c) la gramática y d) una cultura, un pensamiento, una historia y un humor.

Y a partir de allí, plantea como enseñarla según estos cuatro aspectos: a) la música de una lengua depende de nuestro oído interno, el mismo que depende de nuestra lengua materna. Por ello se propone lecturas teniendo como fondo música clásica, con el fin de abrir el oído interno y reproducir mejor los sonidos que escuchamos mal; b) El vocabulario mediante *posters*, textos, juegos de animación (de movimiento, de reflexión, de cartas, memoria, canciones, *sketchs*, ...); c) la gramática se enseña mediante diálogos vivos, *posters*, juegos de animación, por lo *vivido*, no a través de cursos teóricos, sino se pone a los alumnos en la situación de descubrir a través de una aventura, un proyecto vivido conjuntamente, juegos de reflexión, para hacer esto se utiliza una enorme cantidad de material pedagógico; d) captando el sentido directamente por algo experimentado, un baño de lengua y de experiencias vivas, parecida a una inmersión en el país.

En cuanto al *Silent Way*, aporte pedagógico elaborado por Caleb Gattegno para la enseñanza de lenguas, su objetivo es hacer que los estudiantes sean autónomos. El nombre mismo pone énfasis en que el profesor permanece silencioso, todo lo que sea posible, durante sus clases; no está en el aula para transmitir conocimientos, ni para dar modelos o respuestas. Por el contrario, el profesor interviene sólo si lo juzga necesario, para atraer la atención de los estudiantes sobre su manera de entrar en contacto con el aprendizaje que buscan lograr. Apoyándose *a priori* sobre las competencias, las capacidades y las experiencias de los aprendices, el profesor se dedica, por consiguiente, a proceder de manera que los alumnos puedan hacer descubrimientos, tomando conciencia de los hechos de la lengua, establecer criterios de precisión, entrenarse, adquirir un saber-hacer y, sobre todo, a devenir autónomos en su aprendizaje para resultar igualmente autónomos en la lengua. Hablando poco, el profesor se provee, por otra parte, de los medios de tener, en cada instante,

una mejor escucha y una mayor disponibilidad cara a cara con los estudiantes y su trabajo. El profesor queda como el garante –indispensable- de la exactitud de la lengua (sonidos, prosodia, pero también léxico, sintaxis, nivel de lengua, ...) y su adecuación a la situación.

El panorama sobre la decadencia de las metodologías, dice Coste, debe ser matizado con respecto a tres aspectos: a) la crisis de las concepciones metodológicas integrales afecta a la didáctica de las lenguas extranjeras, pero no parece que alcance a la enseñanza de las lenguas maternas; b) esta situación es más frecuente en el mundo francófono que en el espacio angloparlante; y c) el interés que suscitan las nuevas tecnologías de la información y comunicación en cuanto a su utilización en la enseñanza, dan esperanzas de que se produzca una refundación de la metodología.

Cada vez más se utilizan las nuevas tecnologías en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas, pero esto ocurre en los países “desarrollados”, mientras que en países como los nuestros esto se da a cuentagotas o sólo sobre el papel como el tristemente célebre *Plan Huascarán*.

Por ejemplo, el uso de mapas conceptuales que ha derivado en el programa *Cmaptools* que se apoya casi enteramente en las nuevas tecnologías.

Novak, el creador de los mapas conceptuales señala al respecto: “Los Mapas Conceptuales, como los conocemos y los describimos se desarrollaron en 1972 dentro de un proyecto de investigación a mi cargo en la universidad de Cornell. Este proyecto se enfocó en hacer seguimiento a estudiantes de educación básica desde el primer grado hasta el 11º grado, para estudiar de qué manera la enseñanza en los conceptos básicos de ciencias en los dos primeros grados escolares influenciaría el aprendizaje posterior en ciencias y, además, comparar estudiantes que recibieran esa instrucción temprana con los que no la recibieran. Encontramos que los métodos usuales para evaluar los cambios en la comprensión de conceptos en los niños no eran adecuados para evidenciar cambios explícitos en el progreso del conocimiento conceptual y proposicional de esos niños, desde la enseñanza inicial y a lo largo de su educación escolar. Apoyándonos en nuestras bases teóricas en la psicología de Ausubel y en nuestros fundamentos epistemológicos que veían los elementos constitutivos del conocimiento como conceptos y proposiciones, se nos ocurrió la idea de representar el conocimiento de los niños revelándolo mediante entrevistas estructuradas como una estructura jerárquica de conceptos y proposiciones. Nos impresionó la exactitud con la que esto expresaba el conocimiento de los

niños y la forma en que cambios muy específicos en su comprensión conceptual se podían evidenciar utilizando esta nueva herramienta de mapeo de conceptos. Demostramos además, diferencias muy grandes en los niños a los que se enseñaban conceptos básicos de ciencias en los primeros grados con el conocimiento de esos mismos niños en los grados superiores y cuando se los comparaba con otros niños que no había recibido esa instrucción temprana en conceptos de ciencias.” (Eduteka 9/09/2006).

Cañas dice sobre los CmapTools: “El resultado, después de varios años de trabajo y esfuerzo, es CmapTools, un ambiente cliente-servidor que permite a usuarios de todas las edades y disciplina construir y compartir sus mapas conceptuales. Nuestra premisa es que una buena herramienta para representar conocimiento la puede usar tanto un niño de primaria como un científico de la NASA (por supuesto se puede esperar que la diferencia en complejidad de la representación sea grande) al igual que un mismo idioma lo comparten un niño pequeño y García Márquez.” (Eduteka 9/09/2006)

Coste considera que las reacciones ante esta situación de rechazo a las metodologías totalizadoras, no están nucleadas sino más bien son dispersas, éstas se pueden agrupar en cuatro posiciones: a) Debemos de zafarnos de las camisas de fuerza que ellas constituyen y de aquello que pueden comportar de dogmático. Su imposición ha hecho bastante daño y es un buen momento de regresar a una diversidad empírica y *ad hoc* de las opciones pedagógicas contextualizadas; b) ¿las corrientes metodológicas fuertemente visibles y presentadas con gran pompa están fuera de escena? ¿En verdad, jamás han sido usadas en las prácticas pedagógicas efectivas, más allá de los discursos y del situarse en las modas sucesivas? Debemos reconocer que las pretendidas olas de estas corrientes han sido, lo más a menudo, reducidas a una espuma en la superficie de esa vasta y silenciosa metodología circulante, de larga historia, transmitida por tradición y reajustes en las actividades en la clase aunque tratadas exhaustivamente en las revistas, obras y otras formaciones o situaciones especializadas; c) felizmente hemos salido de las grandes metodologías simplificadoras y dogmáticas, hay que situarse, entonces, en un pensamiento de la complejidad y en una didáctica de lo complejo, en reinventar un eclecticismo de buena ley, que sea todo lo contrario de un *bricolage* irreflexivo, que se distinga claramente de un rigorismo con anteojeras, siempre reduccionista, d) ¿desaparición de las metodologías? Seguramente no. ¿No se debe más bien estimar que las aproximaciones comunicativas (plurales y preconizando más las orientaciones generales que imponiendo principios

específicos) expandidas poco a poco recubren enmascarando las asperezas, el conjunto del paisaje? Doxa poliforme, lo comunicativo hace el objeto, igual tácitamente, de un consenso blando y atrapa todo, yendo hasta recuperar de pasada ciertos aportes cognitivistas. Metodología “jean” económica, no una uniformidad ficticia, sino un conjunto robusto de variaciones que los metodólogos de “haute couture” (más costosos en varios sentidos) carecen, y no están en capacidad de soportar.

El trabajo que he comentado muy rápidamente se publicó hace siete años, es decir, se trata de un balance de la situación y, a la vez, una mirada hacia el siglo que se iniciaba.

Un caso típico de esta realidad en nuestro país es, por ejemplo, el *enfoque comunicativo*, método de moda. El nombre de este método pedagógico se origina porque en él se procura capacitar al estudiante para una “comunicación real”, tanto en la expresión oral como en la escrita, entendiéndose “real” como las diversas situaciones en que se usa una lengua: por ejemplo, en la calle buscando una dirección, en los medios de transporte para llegar a determinado lugar, llenar un formulario de alguna dependencia, comprar algo en una tienda, etc.

Se comienza a usar a finales de los años 60 del siglo pasado, cuando lingüistas ingleses como H. Widdowson plantean que el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera debería ser el desarrollo de la *competencia comunicativa* y no sólo la competencia lingüística (la preocupación central de la gramática generativa). Se recoge los aportes de la lingüística sistémico-funcional de Halliday, de la sociolingüística estadounidense (Labov, por ejemplo) y de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle.

El enfoque prioriza la interacción oral entre los alumnos, en grupos pequeños o grandes o entre toda la clase, simulándose diálogos que efectivamente se dan en la interacción social de una comunidad. Los protagonistas de la clase son los alumnos y por ello se considera que es un aprendizaje centrado en el alumno.

Evidentemente, se trata de un progreso en la enseñanza de las lenguas, con los métodos antiguos el alumno era incapaz de desenvolverse en situaciones reales, lo que aprendía en el aula muchas veces no tenía aplicación cuando viajaba al país donde se hablaba tal lengua extranjera o cuando tenía que dialogar aquí en el Perú con personas que la hablaban, pues, desconocía muchos recursos necesarios para entablar inclusive diálogos simples y corrientes.

Sin embargo, creo que hay que observar que hay una tendencia muy fuerte a equiparar el hablar una lengua (materna o extranjera) con comunicar(se) y aquí hay que hacer un deslinde, no existe una ecuación lenguaje = comunicación. Uno puede hablar para comunicarse con otro, es decir para transmitirle información nueva y eso sucede frecuentemente, pero la comunicación no es una condición necesaria para que haya lenguaje. Cuando nosotros hablamos es para que el otro nos entienda, comprenda lo que le decimos, por eso adecuamos nuestro hablar a nuestro interlocutor, a la situación en que se produce el diálogo, a los conocimientos compartidos por hablante y oyente, etc. La esencia del lenguaje es, pues, el *significar*, lo que sucede en el diálogo, que es la realidad del lenguaje, como ya hace casi un siglo lo remarcaba Batjtin, uno de los grandes lingüistas de esa época y podemos ir mucho más lejos, Aristóteles decía que el lenguaje es logos semántico (hablar significativo).

Pero lo que me interesa remarcar es que el enfoque comunicativo es un método que reemplaza a otro que a su vez sustituye a otro, y así sucesivamente, también el método comunicativo ha sido reemplazado por el método *por tareas*.

En la enseñanza de la lectura ocurre otro tanto. Podemos trazar un breve panorama de lo que sucedió en este campo, por ejemplo, en Francia. (No tenemos, lamentablemente, hasta donde sé, un panorama similar con respecto a lo que sucedió en el Perú. Aquí seguimos a Pierre MADIOT: s/f.). Primero teníamos el método *silábico*, que proponía partir de las unidades más simples para ir hacia los conjuntos cada vez más complejos, sin embargo esta metodología tenía el inconveniente de ser muy dura, requería reunir signos abstractos para formar sílabas que no tenían sentido por sí mismas. Se pasaba así horas repitiendo todas las combinaciones posibles de vocales y consonantes antes de formar sílabas, palabras, luego oraciones y sólo eventualmente comprender el sentido en este ejercicio.

Después, el método *global*. N. Adam y O. Decroly parten del principio que el niño percibe mejor las construcciones que tienen sentido (palabras u oraciones) que los elementos sin significación (letras o sílabas). Su método se apoya en la observación de aquello que el alumno enuncia por sí mismo, para adecuarlo a comprender y utilizar el código alfabético.

El siguiente es el método *natural*. Célestin Freinet señala que no se puede ubicar en un mismo plano el código alfabético y el lenguaje oral, que el niño aprende espontáneamente en contacto con sus parientes. Se sabe que el alfabeto es convencional, enteramente artificial, que no se puede decodificar si

no se nos da las claves. Además, Freinet piensa que el sólo descifrado no permite comprender las palabras, se esfuerza entonces de encontrar apoyo en los centros de interés, en la actividad y en las producciones de los alumnos para despertar su curiosidad con respecto a la lengua y suscitar la necesidad de manejar los elementos de base del código de la escritura. La introducción de la imprenta en la clase permite a la vez favorecer la composición de «textos libres» y de manipular las letras de plomo que sirven para reproducirlas. El inconveniente de este método es que apoyándose en lo que los alumnos ya saben puede acentuar las desigualdades entre ellos.

A continuación aparece el método *mixto*. Esta metodología se asemeja en varios aspectos al método global en una primera etapa, cuando pide a los alumnos memorizar palabras y textos cortos antes de llevarlos a descifrarlos utilizando el método silábico. Este método aparece en los años 60, ubicando las letras y las sílabas al interior de frases cortas ilustradas, mediante las cuales el trabajo de identificación del código alfabético se ubicaba en un contexto que evocaba la lectura de escenas familiares.

Y por último, en esta rápida visión de los métodos que se suceden, tenemos el método *fónico*. A partir de los años 70 el aprendizaje de la lectura no se hace más a partir de letras sino a partir de sonidos (los fonemas) que se asocian a las diferentes maneras de transcribirlos por escrito (los grafemas). Igual si varias grafías idénticas pueden corresponder a fonemas diferentes, se trata, entonces, de aislar estos fonemas al interior de un enunciado oral para reconocerlos en un enunciado escrito. Se accede así poco a poco a las palabras y a las oraciones.

Y aquí nos preguntamos se trata de avances pedagógicos o simplemente de modas pasajeras que tratan de cubrir la insatisfacción por los magros resultados de la escuela y el colegio, y ahora también de la universidad.

La educación atraviesa por una seria crisis, que no es más que el reflejo de la crisis social, millones de seres humanos viven a la intemperie, padecen hambre, ignoran los conocimientos científicos más rudimentarios; los valores no se practican sólo se proclaman. En nombre de la democracia se masacra a pueblos enteros: afganos, iraquíes, chechenios; bajo el pretexto de ser la nación elegida por dios se intenta borrar de la faz de la tierra a todo un pueblo, el pueblo palestino.

Lo que muchos no quieren ver es que la educación no sólo es un problema pedagógico, sino también y fundamentalmente, un problema social y político. Cuando la educación estaba reservada a una elite, al parecer, funcionaba: estaba

hecha a la medida de un grupo privilegiado. Ahora que la educación se ha vuelto masiva se siente que no es eficaz, pero lo que sucede es que la ecología en la que se desenvuelve la conduce inexorablemente al fracaso.

Hay pedagogos que, aunque esto suene a horror, ya plantean que hay millones de seres humanos que no tienen ningún futuro y lo único que se puede hacer con ellos es tratar de mantenerlos en los límites de la especie para que no se conviertan en jaurías que amenacen la seguridad de las minorías privilegiadas. En la “Segunda Guerra Mundial” eran los gitanos, los esclavos y los judíos a los que había que exterminar, ahora se es más “humanitario” a los pobres que sobrevivan al hambre, a la miseria y a la ignorancia hay que darles lo mínimo para que no reaccionen por instinto contra sus explotadores, y que gracias al fervor religioso, que les inculcan innumerables sectas y confesiones, todo su sufrimiento será recompensado cuando mueran: se irán al cielo por un tubo.

Por ello, creo que el problema educativo no es cuestión de métodos, sino de tomar conciencia de en que contexto social y económico nos movemos e ir a contracorriente, y, tratar de que los que nos rodean también lo hagan.

Pienso que si queremos superar las crisis en que se encuentra la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras en nuestro país, debemos considerar seriamente las ideas revisadas en ese artículo.

En el Perú se sigue pensando que la metodología lo resuelve todo, desde el Ministerio de Educación, las facultades de educación e institutos pedagógicos se ha propagado una ideología que impide ver la realidad y que propugna que lo esencial es cómo se debe enseñar y que lo que se enseña casi no tiene importancia.

Esta situación no es nueva y, por supuesto no se circunscribe al ámbito peruano, por ejemplo, en su libro *La Mort du Français*, (Duneton 1999 : 144-145) dice lo siguiente: “Il faudrait d’abord écarter les gens en place, et particulièrement les faux scientifiques qui se parent de fausses “Sciences de l’Education”, occupant le terrain à la façon des pieuvres afin de mieux tenir le haut du pavé. Ces faux penseurs volapukistes ont chevillé l’éducation nationale de leur morgue et de leur incompétence qui évacue chez eux jusqu’à l’ombre d’un doute!... Ils font partie des fossoyeurs de la démocratie scolaire –au nom de la démocratie, bien entendu, clamée à hautes trompettes.”

Por su parte, Fernando Savater, el notable pensador español, escribe: “Frente a los constantes lamentos sobre el fracaso escolar y el aumento de la efectiva

ignorancia entre los alumnos, presentados como disfunciones del sistema, se pregunta: ¿y si tales carencias fuesen en realidad logros de una agenda no explícita, empeñada en conseguir una sustancial reducción de la inteligencia crítica, es decir, de la «aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo no se convierte en una necesidad moral?». Desde luego, la repuesta de Michéa es desafiantemente afirmativa. La ideología del capitalismo globalizado quiere maximizar beneficios y minimizar la voluntad cívica.

Para perpetuar y prolongar sus instrumentos tecnológicos le basta con formar una élite de privilegiados que reciban en centros privados (y selectivamente caros) una formación científica a la altura de los tiempos, debidamente exigente y disciplinada. Para los demás, basta con urdir un espacio de entretenimientos y juegos, abierto a la cháchara de los buenos sentimientos, en el que los profesores dejen de ser sujetos de saber y se conviertan en animadores de indefinidos debates, concebidos según el modelo de los talk-shows televisivos, algo semejante a un gran parque de atracciones escolar. En este empeño colaboran ya voluntariosamente los nuevos pedagogos, desde la buena conciencia de un progresismo sin lágrimas ni coacciones que ha encontrado su primer y definitivo mandamiento en el “prohibido prohibir”, completado por su corolario “¡considerad vuestros deseos como realidades!”. El resultado es esa proliferación de «borriquitos con chándal», según la ya inmortal acuñación de Sánchez Ferlosio.” (Savater: s/f)

Sobre los más famosos pedagogos de nuestra época, uno de los más importantes estudiosos del problema educativo, Enkvist (2000). dice: “Tampoco tienen mucho que decir sobre lo que se debe aprender o sobre por qué se debe aprender algo. En lugar de esto, hablan de que método se debe usar para aprender. Si lo comparamos con el proceso de producción en una fábrica, sería como proponer un método de producción porque es agradable, sin preocuparnos si el resultado final es confiable o eficaz.”

Posiblemente esta ideología se crea cuando se pega el salto de la educación elitista a la educación de masas, buscando una solución para todo y para todos en la tarea pedagógica, pero se olvida que las soluciones totalizantes no corresponden a la diversidad humana, que los seres humanos como individuos son diferentes unos de otros, que las sociedades, las culturas, las idiosincrasias difieren no sólo de un país a otro sino también en un mismo país, en una misma región, en un mismo pueblo. Las metodologías en boga hacen tabla rasa de esas diferencias y por eso han fracasado.

La experiencia con respecto a la cultura escrita puede ser muy diferente entre niños que van a la misma escuela. No es igual la de un niño con padres analfabetos a la de un niño con padres alfabetos, no es la misma en un niño proveniente de una cultura occidentalizada que el que viene de una cultura autóctona, no es similar la del niño al que los padres le leen en cuentos antes de dormir que la del niño que su aproximación al libro se da sólo en el momento en que entra en la escuela. Sin embargo, la escuela en el Perú los mide con el mismo rasero.

“Cuando compruebas que al comienzo de la escuela primaria, en el mismo salón de clases, hay niños que entienden la escritura de cierta manera y otros de manera completamente diferente, debes aceptar que el discurso del maestro será asimilado, entendido de diversos modos. Las respuestas de los niños serán diferentes según el conocimiento previo que tengan sobre la escritura. El problema es que nadie suponía que los chicos sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela.”, señala Emilia Ferreiro (Castorina et al. 1999)

Además, por ejemplo, ya no basta con enseñar a leer, pues, la lectura en esta época tiene que ser crítica sino lo que se lee será una especie de lavado de cerebro. Por ejemplo, todavía hay gente que sigue creyendo lo que lee en la “gran” prensa nacional e internacional de que Estados Unidos ha llevado la paz y la democracia a Afganistán e Irak, y que Israel sólo está defendiendo su derecho a un territorio, pese a que lee y escucha que todos los días mueren decenas de gentes en esos dos países y que Israel gracias a la complicidad de Inglaterra se apoderó de parte del territorio palestino y cada vez ha ido arrinconando a ese pueblo y su temor mayor es que pese al genocidio cotidiano que practica el índice de natalidad del pueblo palestino es muy superior al del pueblo israelí.

Referencias Bibliográficas

- CASTORINA, Jose Antonio ; GOLDIN, Daniel ; y TORRES, Rosa María (1999): *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. FCE. México D.F.
- CEMBALO, Sam Michel (s/f): « Langage et Formation Superieure ». *Mélanges CRAPEL*, N° 21.

- COSTE, Daniel (2000): « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle? ». *Mélanges CRAPEL* N° 25
- DAUTRY, Régine (Juin 2005): « Le FLE du troisième millénaire : feuilletton didactique ». *La lettre de l'ASDIFLE*. N° 1.
- DAUTRY, Régine (Janvier 2006): *Le FLE du troisième millénaire o feuilletton didactique n° 2. La compétence culturelle*. La lettre de l'ASDIFLE. N° 2.
- DUNETON, Claude (1999): *La Mort du Français*. Paris. Plon.
- EDUTEKA (9/09/2006): *Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapsTools..*
- ENKVIST, Inger (2000): *La Educación en Peligro*. Unisón. Madrid,.
- MADIOT, Pierre (s/f): « Lire: comme si c'était aussi simple! Quand grands-parents et parents ont appris à lire ». *Cahiers Pédagogiques*.
- SAVATER, FERNANDO : "Contra la ignorancia programada" en el Suplemento *Babelia* del diario *El País*.