

Mediación, Identidad y vulnerabilidad

Discursos que forman en la escuela secundaria

Dra. Ana María Acosta Pech
Universidad Pedagógica de Durango
aapech@gmail.com



34

Resumen

En este trabajo se analiza información derivada de una investigación empírica cualitativa con profesores de educación secundaria, en él se pregunta y discute sobre el papel que juega el discurso de los profesores, autoridades educativas y demás personal escolar, en la estructuración de los campos posibles de acción y en la conformación de funciones cognitivas, identidades y prácticas de los estudiantes. Para lograr algunas respuestas (posibles), nos apoyamos en la propuesta teórica-crítica del lenguaje en la escuela y aquellos enfoques que ponen el acento en la conformación de identidades sociales en contextos de actividad situada. El análisis sugiere que la mediación semiótica, entendida más allá de la visión constructivista de la conciencia y el aprendizaje, lleva a la conformación de actos colectivos de significado cuyo insumo principal es el lenguaje (en uso). Estas mediaciones conducen a formas particulares de relación al interior de los centros escolares, donde los estudiantes son posicionados de manera diferenciada en el proceso de la escolarización y en las prácticas tendientes (en teoría) a favorecer el aprendizaje.

Abstract

This study analyzes information derived from a qualitative empirical research with secondary school teachers; this discusses the role of the speech of teachers, education authorities and other school personnel, in structuring possible fields of action in shaping cognitive functions, identities and practices of students. To achieve some answers (possible), we rely on the theoretical-critical language in school and those approaches that emphasize the creation of social identities in context of situated activity.

The analysis suggests that semiotic mediation, understood beyond the constructivist view of learning awareness and leads to the formation of collective acts of meaning whose main input is the language (in use). These meditations lead to particular forms of relationships with the schools, where students are positioned differently in the schooling process and practices designed (in theory) to enhance learning.

Los comentarios de un profesor, que aparecen a continuación, parecen sostener estas interpretaciones:

Ahorita está de moda el constructivismo ¿sí?, mucho muy de moda el constructivismo que sí les hace muy bien a ellos (estudiantes), para bien ¿verdad? nada más que todavía el sistema, el sistema, a nosotros nos hace que les enseñemos como podamos y que los evaluemos constructivísticamente, y no se puede, el sistema (se refiere a la propuesta constructivista) está muy completo pero no se puede... (E262ARTE783).

Otro profesor [...], es que ellos (se refiere a quienes elaboran los programas y proyectos educativos) ven todo bonito, nada más con esto lo quieren hacer bonito y noo... o sea; tiene que estar uno dentro para ver la realidad, quien no está en la realidad... nada más ven comentarios o de estadísticas etcétera, pero no de estar..., de una persona que ¡este en la realidad! y de ahí vienen todos los problemas [...]. (E161CIEN928).

Ante la percepción de un entorno irremediable, la enseñanza y el aprendizaje se piensan como procesos conflictivos o con poco sentido pues a “estos” alumnos les faltan los prerrequisitos para ser “verdaderos” constructores de conocimientos. Tal como lo expresa este profesor:

E: lo que pasa es de que las estrategias estee hablando específicamente de RES hee yo lo vi desde en México y pues los objetivos de educación siempre han tenido en veces proyectos en veces proyectos de los cuales nada más son aplicables aaa... ellos designan a ciertos alumnos para aplicar este proyecto, sin embargo, pues no llega hasta allá ¿no? puesto que ellos nada más sacan al grupito. Yo estaba viendo el video de la RES en matemáticas y pues siii, resulta de que esta trasportado a un grupo de 15 alumnos o 20 alumnos, con condiciones hee, un material didáctico excepcional ¿no? alumnos que, mmm hasta se peleaban por participar ¿no? no lo transportan a un aula de estas. A: y aquí ¿no son así los alumnos? E: No, son apáticos. No, yo digo que por la misma situación, algunos trabajan... Entonces son ciertas situaciones, entonces he uno ponee su granito de arena en cuestión a las nuevas re-

formas educativas, pero yo digo que no se cumplen los objetivos porque son otras situaciones las que prevalecen, y aquí lo hemos visto nosotros, lo que hemos visto... (E361MATE499).

Desde los imaginarios de los docentes son las condiciones de los alumnos y especialmente del medio que les rodea las que no permitirían que “aquí” (escuela) se experimenten “otras realidades” (como las pretendidas por el discurso oficial, por ejemplo). Estas significaciones se cuellan, impregnando las relaciones y prácticas cotidianas en la escuela, en otras palabras tiñen las relaciones de los profesores con los estudiantes y sus vínculos con el conocimiento ofertado en la secundaria.

Para los profesores de nuestro estudio el aprendizaje es visto como una mercancía que los alumnos deben obtener en la escuela, predomina también la idea que los estudiantes fallan o no aprenden, debido a sus antecedentes sociales, familiares o escolares. El sentido implícito es que existe una laguna que llenar, y de ellas se derivan diversas prácticas compensatorias que pueden resultar sumamente inadecuadas para las necesidades de los niños. En estos escenarios y ante la urgencia de disminuir esa brecha, ante esas distancias que los maestros y autoridades educativas perciben, se diseña desde el sistema educativo, y se intentan operativizar en los centros escolares diversas propuestas como el conocido “programa de tutorías” para los estudiantes “con problemas”.

Es común en las escuelas secundarias de nuestro medio encontrarnos con anuncios dirigidos al colectivo docente, promoviendo su participación en un programa de tutorías escolares. El contenido del siguiente cartel (ubicado en un lugar de anuncios en el pasillo principal de una escuela donde se realizó nuestra investigación), puede ayudarnos a ilustrar los imaginarios presentes y discursos que circulan en la escuela secundaria de nuestros días, y desde nuestra posición

analítica el impacto de éstos en la conformación de ciertas funciones identitarias, morales y cognitivas en los estudiantes:

Prof. (a) Ayúdanos a dignificar a la persona marginada.

Participa.

Programa de tutoría Escolar

Mediación y vulnerabilidad en la escuela secundaria

En apariencia el cartel citado cumple la función de informar, el lenguaje en apariencia es sólo un medio, aunque si adoptamos una mirada más analítica y menos ingenua nos preguntamos (entre otras cuestiones):

¿Quiénes son unos (estudiantes marginados/no marginados) y otros (profesores-tutores) en el espacio escolar?, ¿Quién es y no es la persona marginada?, ¿Quién es el quién puede proveer y recibir lo que se define como dignidad?, ¿A qué sentidos más allá de lo dicho, remiten o dirigen estos mensajes/símbolos?, ¿A qué tipos de relaciones aluden y a qué otros posibilitan?, ¿Qué vínculos se sugieren entre la llamada “marginación” y la “tutoría”, entre la marginación y la dignidad/indignidad?, ¿A qué formas de identidad, conciencia y aprendizaje conducen en los estudiantes esta clase de mensajes/discursos? ¿Qué modalidades y contenidos de mediación conducen y producen estos mensajes?

Con estos discursos con sus correspondientes pautas y códigos de integración exclusión, dudamos que pueda “germinar” el constructivismo, tal y como lo imaginaron los teóricos que le dieron origen. En principio, en este mensaje, el sujeto “estudiantes” se sitúa en el silencio a través del cual habla el poder (Bernstein, 1994, p. 40). Sujetos que son constituidos a través de enunciados y discursos reiterativos, como una especie de realización performativa en la que

“... el público social, incluidos los mismos actores llegan a crear y a actuar en la modalidad de la creencia” (Butler, 1997, p. 172). Si entendemos por actores, en el contexto de la escuela a profesores y alumnos entonces, estamos hablando de las creencias con respecto a sí y de los otros que resultan fundamentales en la constitución de ambos.

Consideramos que el lenguaje es determinante en la producción de la subjetividad y la identidad en la escuela, por ello nos preguntamos, entre otras cosas: ¿Desde dónde se interpela a los estudiantes pobres en la escuela secundaria?, ¿qué efectos tiene esta interpelación en la conformación de su identidad? ¿Tiene relación este tipo de interpelación con los altos niveles de deserción que vive hoy nuestra escuela secundaria? ¿Cómo los estudiantes se reapropian de estos discursos reiterados con efectos performativos, que diferencian, que segregan, que dominan?

Discursos como el del cartel escolar (descrito líneas arriba) circulan cotidianamente en las escuelas de este estudio, pasan desapercibidos en la cotidianidad y la rutina escolar, discursos que tienen un potencial de significado, que comunican más allá de sus propósitos explícitos. Enunciados con efectos performativos; es decir que hacen lo que dicen, funcionan en la medida en que son repetidos en el tiempo por un actor o instancia autorizada (Austin, 1998). Enunciados que llevan en sí mismos un daño lingüístico, o más bien a una vulnerabilidad lingüística, ya que: “ciertas palabras o ciertas formas de dirigirse a alguien operan no sólo como amenazas contra su bienestar físico, sino que tales expresiones alternativamente preservan y amenazan el cuerpo” (Butler, 1997, p. 21). Con tales enunciados los estudiantes en la escuela secundaria de nuestro estudio, constituyen una cierta presencia social, son interpelados desde ellos, ya que: ... ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le

conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible. Se llega a “existir” en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno “existe” no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia (Butler, 1997, p. 22).

Con estas premisas confirmamos que el intercambio de significados es un proceso creador en el que el lenguaje constituye un recurso simbólico, tal vez el más importante que tenemos (Halliday, 2001). Lenguaje que en la escuela sirve la mayoría de las veces, como sistema mediacional para des-subjetivizar, (pérdida del sí mismo), que conforma en este caso, un sistema de dispersión, de fragmentación entre unos y otros, entre enseñar y aprender..., a través de prácticas escolares cotidianas de disciplinamiento y dominio (en los estudiantes) por un lado y de re-afirmamiento y ejercicio del control por el otro (en el caso de los profesores).

Ante estas constelaciones discursivas performativas (Acosta, 2007) en la escuela secundaria, los estudiantes se encuentran en una lucha permanente por dar sentido y coherencia a lo experimentan o creen. Intentan por diversos medios re-alinear sus cogniciones y resolver por tanto sus conflictos emocionales y actitudinales que les puede estar provocando la disonancia cognitiva experimentada ya que por un lado se les define como estudiante “constructivistas”, creadores de conocimiento y por el otro, se les enuncia como marginal, indigno y necesitado de tutoría. En el disciplinamiento del otro ahora el yo es un yo requerido de terapia, de consejería o de tutela.

No es el lenguaje en el salón de clases, y mucho menos de los textos de donde el niño y el joven aprenden

acerca de su cultura en que han nacido. Son los usos cotidianos del lenguaje más frecuente, con compañeros, maestros, padres, etc. los que sirven para transmitirles las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. En este caso una sociedad meritocrática, clasista y desigual, donde la autoridad sigue siendo aquel facultado para enseñar. El estudiante interpelado como “marginado” aprende, seguramente, sobre todo, aprende a distinguir a cuál es el lugar donde no tiene posibilidades de sobrevivir, de crecer, de ser, de aprender.

Los discursos de los profesores entrevistados para este estudio indican que en la escuela secundaria hay fuertes estereotipos que son compartidos por el colectivo escolar, ello tiene profundas consecuencias, los niños al igual que el adulto tienden a comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados (Williams, 1970, citado por Halliday, 2001). Si el niño falla como resultado de las diferencias de su aprendizaje y del que se espera en la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque esas diferencias llevan a un estigma social. Si “sociedad” incluye aquí al maestro, el niño o el joven, efectivamente, está condenado al fracaso desde un inicio, aunque el profesor en clase haga esfuerzos por poner en práctica los principios constructivistas de la enseñanza.

Bernstein (1977; 1998) planteaba desde hace tiempo que un fracaso escolar es social, no es lingüístico ni cognitivo, éste está ligado al potencial de significado que circula en la escuela en diversos sistemas de códigos, son una función (o un resultado) de la forma que adoptan las relaciones sociales. Según este criterio, la forma de relación social o, de una manera más general, la estructura social genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmiten en esencia la cultura, limitando así la conducta.

Al respecto Halliday (2001) sugiere que “gran parte de la conducta

humana está determinada socialmente y no determinada genéticamente o cognitivamente, no es difícil suponer una relación íntima entre el lenguaje por una parte y los modos de pensamiento por otra” (p. 38). Las modas del habla distinta por ejemplo, inducen en sus hablantes a diferentes maneras de vincularse a los objetos y a las personas, por lo tanto, también como dijimos al principio de este trabajo a funciones cognitivas concretas. Por otra parte, como ya sugerimos también en párrafos anteriores el contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.

Para (no) concluir

Abogamos por una concepción diferente al abordar el estudio del aprendizaje, éste debe ser siempre considerado en términos de relaciones entre el individuo y la situación y no como actividades que ocurren sólo en la mente de los sujetos. Son sus relaciones con el entorno lo que permite la construcción del conocimiento, relaciones que son producto de factores como la posición, el lugar en el grupo social y los discursos resultantes.

El punto de vista constructivista del aprendizaje hace énfasis sobre el significado representacional/experiencial, en este sentido hay una ausencia en las formas en que el lenguaje sirve para regular las relaciones interpersonales relaciones que son producidas a su vez a través de modelos específicos de relaciones interpersonales, la regulación social constituye una seria debilidad de esta teoría.

Compartimos la idea que las relaciones de poder y control regulan los intercambios sociales, median las relaciones sociales mediante o a través de principios especializados de comunicación (Bernstein, 1977; 1993; 1996). En otras palabras, el lenguaje es un recurso o dispositivo por el cual el poder se manifiesta y logra resultados, algunos

muy sutiles e intangibles para el desarrollo y el aprendizaje. Por ejemplo, cada vez que un niño habla o escucha la estructura social es reforzada en él y su identidad social al mismo tiempo está siendo conformada. La estructura social llega a ser la realidad psicológica del niño través de la conformación de sus actos de habla.

Hay que buscar entonces, ligar las herramientas semióticas con la estructura de la actividad material, dirigir la atención al proceso que regula la estructura de la herramienta (signos, lenguaje y actividad) y no solamente justificar su función, como hace Vygotski y otros teóricos. Es en ese sentido, que necesitamos entender la herramienta vygotksyana como una construcción social e histórica y por lo tanto, no neutral y carente de conflicto.

La tesis Bernstiana sostiene que existe una indudable relación entre el (un) posicionamiento social de uno y las (unas) disposiciones mentales y la (una) distribución del trabajo en la sociedad. En ese sentido, puedo decir que el aprendizaje resulta una función también de la posición social y las formas y principios de comunicación que se establecen en su interior. Desde esta visión el discurso (a través de los principios de comunicación, que a su vez es la traducción de los principios de control y poder) conforma las funciones cognitivas, sus reglas de producción y comunicación son determinantes. Sino también sobre las disposiciones, identidades y prácticas de los individuos (Bernstein, 1994).

Consideramos a la actividad cognitiva como aquel tipo de actividad social, mediatizada, de interiorización reflexiva de prácticas sociales históricamente constituidas, legitimadas en el seno de grupos y relaciones de poder. En ese sentido, “la producción del pensamiento, de la conciencia, no es aquella que se efectúa de acuerdo con las posibilidades del sujeto que medita en las profundidades de una conciencia aislada, sino la producción social que se

se mueve en el espacio de signos de acuerdo con la lógica cultural del significado (Radford, 2000).

El aprendizaje implicaría en este contexto: “llegar a ser una persona diferente con respecto a las posibilidades permitidas por un conjunto de relaciones y discursos” (Lave y Wenger, 1991, p. 53) que se producen como intersecciones entre diversas operaciones concretas en la escuela y grandes líneas de estructuración fijadas por el estado (Caruso, 2001), y es en este conjunto de relaciones y discursos, legitimados y promovidos por el estado que los estudiantes pobres en escuelas pobres, no parecen alcanzar el aprendizaje deseado, con ellos no parece funcionar como lo manifestaron varios profesores de educación secundaria, en nuestro estudio el denominado “constructivismo”.

Referencias

- Bisquerra A. R. (1998).** La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación a los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México.
- Austin, J. L. (1998).** Cómo hacer cosas con palabras y acciones. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. (1989).** Teoría y Estética de la Novela. Madrid: Taurus.
- Bernstein, B. (1977).** Class, codes and control. Vol. III Routledge y Kegan, Paul.
(1993). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Díaz.
_____. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV. Madrid: Morata.
_____. (1996). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
_____. (1999). Official Knowledge and pedagogic identities. En: F. Christie (ed). Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes. London y New York: Cassell, 1999.
- Butler, J. (1997).** Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis
- Caruso, M. (2001).** Políticas Didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. Propuesta educativa. FLACSO, v. 11, p. 4-8.
- Cobb, P; McClain, K; y Whitenack, J. (1997).** Reflexive Discourse and Collective Reflection. Journal for Research in Mathematics Education, v. 28, p. 258-277.
- Daniels, H. (2006).** The 'Social' in Post-Vygotskian Theory. Theory & Psychology. SAGE Publications, v. 16, p. 37-49, 2006.
- Festinger, L. (1957).** A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, C.A: Stanford, University, Press.
- Foucault, M. (1971).** El orden del discurso. Barcelona: Tusquets (3ª. edición).
- Fowler, R. y Kress, G. Lingüística Crítica. (1983)** En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew T. Lenguaje y control. México: Fondo de Cultura Económica. p. 247-285.
- Gergen, K. (1992).** El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- Hasan, R. (2004).** The concept of semiotic mediation. En Reading Bernstein, Researching Bernstein. Muller, J., Davies, B. & Morais, A. Londres : RoutledgeFalmer. p. 30-43.
- Halliday, M. A. K. (2001).** El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.
- Fowler, R. y Kress, G. Lingüística Crítica. (1983)** En Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew T. Lenguaje y control. México: Fondo de Cultura Económica. p. 247-285.
- Jiménez, Ma. De la L. (2002).** Gestión escolar y profesionalización docente: las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa. Tesis de doctorado en educación no publicada, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Gobierno del Estado de Durango (GEDGO). (2004).** Directrices de Transformación del Sistema Educativo Estatal 2004-2010. Durango, México: GEDGO, 2004.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991).** Situated, Learning Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge, University, Press.
- Shotter, J. (2001).** Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu/editores.
- Schunk, D. H.** Teorías del aprendizaje. México: Prentice-Hall, 1997.
- Radford, L. (2004).** Semiótica cultural y cognición. Conferencia presentada en la Decimoctava Reunión latinoamericana de Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Chiapas. Julio.
- Radford, L. (2000).** Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento. Educación matemática, v. 12, p. 51-69.
- Vygotsky, L. (1978).** Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós.
_____. (1978a). Mind and Society. Cambridge, M.A: Harvard University, Press.
_____. (1981). The genesis of higher mental function's. En: J.V Wertsch (ed). The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk: Shar.