

# MEDIACIÓN, IDENTIDAD Y VULNERABILIDAD

## Discursos que forman en la escuela secundaria.

78

**Dra. Ana María Acosta Pech**

***aapech@gmail.com***

*Profesora Investigadora de la Universidad*

*Pedagógica de Durango*

### **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.

### **Abstrac**

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

## INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia que indaga desde los discursos de política educativa y desde aquellos emitidos por los profesores (en diversos espacios y por distintas vías), significados, sentidos e imaginarios en relación a aquellos estudiantes nombrados por ellos mismos, como con dificultades de o para el aprendizaje.

El estudio se llevó a cabo con profesores de cinco escuelas secundarias de la ciudad de Durango, México. Uno de los rasgos que comparten estos centros educativos es que sus estudiantes proceden en su mayoría, de contextos comunitarios y familiares pobres.

Teniendo entonces, como medios los discursos citados, en este estudio identificamos y analizamos las valoraciones, justificaciones y razonamientos de los profesores con respecto a sus alumnos, la enseñanza y el aprendizaje. Sostenemos que ellos producen un imaginario, universo simbólico que a su vez visibiliza/constituye los denominados problemas en o para el aprendizaje escolar. Todo ello ocurre mediado por un contexto de potencial de significado, que ocurre cada vez que el significado es reactualizado y puesto en práctica en la escuela, éste produce (y puede seguir produciendo), efectos tangibles y otros no tan evidentes, pero aún más importantes en la constitución de las posiciones subjetivas e identitarias de sus actores principales: los estudiantes (Acosta, 2007).

Además de las ideas anteriores que sirvieron a manera de referentes analíticos, en este trabajo analizamos el papel del lenguaje, como pautas socialmente determinadas que influyen de manera decisiva en la actividad cognitiva, en este sentido, sostenemos que la visión del mundo les viene a los usuarios del lenguaje de su relación con las instituciones y de la estructura socioeconómica de la sociedad de la cual forman parte (Fowler y Kress, 1983). En esta lógica, asumimos igualmente, el punto de vista constructorista en la confo-

mación del mundo social y de quienes somos. Entendemos por tanto, que objeto y sujeto se construyen (constituyen, conforman) en el proceso mismo de su conocimiento; uno va siendo en la medida que es conocido<sup>1</sup>.

Con las anteriores proposiciones de nivel general, nos propusimos el análisis de los discursos que circulan en nuestros días de manera cotidiana en las escuelas secundarias de nuestra entidad, creemos que ellos se reproducen en diversos entornos. Para ello fue necesario entre otras tareas, abordar aquellos (con) textos que articulan los contenidos sustantivos actuales para la enseñanza y el aprendizaje en los niveles elementales.

### Saberes y aprendizajes en la educación secundaria

En la educación básica en México, se insiste cada vez con mayor fuerza, en que los profesores deben desarrollar en sus aulas modelos pedagógicos que produzcan en los estudiantes, los llamados aprendizajes para la vida. Los profesores en este contexto, se ven inducidos de manera constante, a una transformación de la práctica a fin de elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, particularmente de aquellos que presentan más bajos promedios. Con estos dispositivos y estrategias de formación, actualización y en general de mejora, se producen ciertos efectos tanto en los maestros como en los estudiantes, que modelan su subjetividad, sus esquemas de percepción, pensamiento y valoración, en el sentido de definir “lo que es”, “lo que debe buscarse”, y “lo que ha de realizarse”, para abordar con éxito las dificultades en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Jiménez, 2002).

Así, en la búsqueda del estudiante ideal o ahora: “constructivista”, se intentan producir nuevas subjetividades en la escuela, actualmente vinculadas al desarrollo y/o desempeño de competencias y capacidades de adaptación; aquellas que lleven a (con)

formar identidades “ganadoras” o “empendedoras”. Todo ello según se difunde en los documentos oficiales y locales de política educativa, para: “responder a los requerimientos de una sociedad del conocimiento”, “a la globalización, la productividad”, “la competitividad y el desarrollo sustentable” (GEDGO, 2004).

En este ideal y teniendo como contexto una gran cantidad de documentos y discursos de política educativa, se busca habilitar a los profesores, para que la enseñanza y el aprendizaje en los niveles elementales se centren principalmente en: El entrenamiento de habilidades y capacidades para el empleo de la tecnología educativa, el llamado aprendizaje a lo largo de la vida, para formar individuos reflexivos y capaces de aprender de manera permanente y con autonomía, el desarrollo de las llamadas competencias que se pueden definir y evaluar permanentemente de manera periódica, y en la enseñanza y el aprendizaje basada en la resolución de problemas o en el procesamiento de la información que lleve a conocimientos sustanciales y transferibles.

La reforma curricular y pedagógica en las escuelas de nivel básico tiene su base en estas premisas que perciben de una forma muy particular aquellos procesos que deben ocurrir cuando alguien enseña intencionadamente y unos otros aprenden. Como podemos observar, estas ideas se fundamentan en los principios de ciertas teorías del desarrollo, especialmente aquellas asociadas al constructivismo, de ellas se derivan modelos pedagógicos y didácticos más específicos.

Dado el creciente interés y difusión de estas formas pedagógicas y didácticas de vanguardia, desde el discurso oficial, y nuestro interés en el tema de la mediación en el ámbito de la educación y su vínculo con la exclusión y la vulnerabilidad de cierto grupo de estudiantes, nos proponemos para avanzar en la discusión, analizar algunos datos sobre el origen de este discurso orien-

tador en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, así mismo y como parte de este ejercicio analítico, nos proponemos igualmente, exponer algunas de sus limitaciones.

### **Visiones de la cognición y el aprendizaje desde Vygotski**

Desde el enfoque constructivista el aprendizaje comprende un amplio y complejo conjunto de estructuras representacionales conectadas entre sí, cuyo fin es resolver problemas de diversa índole. Las pre-concepciones del estudiante son la base para el nuevo aprendizaje, que se produce cuando ellos relacionan nuevas ideas y conceptos con su conocimiento y experiencia previa. Desde este enfoque, los alumnos aprenden cuando hacen consciente, analizan y comunican su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, son ellos mismos los que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento y se responsabilizan de su aprendizaje, el profesor en este sentido, debe únicamente crear los ambientes necesarios para potenciarlo.

Básicas resultan estas premisas para los profesores de hoy, son difundidas ampliamente en los diversos textos que llegan a las escuelas de nivel básico en México y en los variados dispositivos de formación y actualización dirigidos a estos actores. Con base en estos antecedentes se insiste en que el entorno social influye poderosamente en la cognición y por lo tanto, en el aprendizaje, ello lo hace por medio de sus instrumentos, vistos como aquellos objetos o signos culturales (como el lenguaje). El cambio cognoscitivo, se concibe entonces, como el producto "... de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y transformarlas mentalmente" (Bruning, citado por Shunk, 1997, p. 14). Desde este punto de vista, se insiste, todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social (Vygotski, 1981).

Al observar las proposiciones anteriores se detecta que en éstas se remarca constantemente una dicotomía entre el

individuo y la sociedad, entre lo contextual y lo individual. Sostenemos como algunos teóricos (por ejemplo, Daniels, 2006) que el propio Vygotsky no fue capaz de concebir las profundas implicaciones de "lo social" en la conformación de la mente. En ese sentido, detectamos ciertas limitaciones de su teoría (tan popular en nuestro medio). Tales restricciones tienen importantes implicaciones en términos de los resultados de aprendizaje en las escuelas, así como en los saberes y sentidos de profesores y estudiantes como veremos más adelante.

### **La mediación semiótica en Vygotski**

Vygotski (1978; 1981) discute el proceso de desarrollo de la mente (por lo tanto del aprendizaje) en términos de cambio en las relaciones funcionales entre habla y pensamiento. Este teórico plantea que el contenido central (o principal) de todo el proceso de desarrollo mental son los cambios en la estructura funcional de la conciencia. Este teórico y sus promotores ilustran constantemente el movimiento del desarrollo y del aprendizaje por consiguiente, de un plano social a un plano individual de funcionamiento. Desde este punto de vista, la internalización de actividades originadas socialmente e históricamente, es la característica central del aprendizaje. De esta manera, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales y son vistos como progresos en el desarrollo. En términos muy simples, pareciera un movimiento que transita de afuera hacia adentro (ambiente-mente), aunque en un segundo momento este movimiento se realice de "un adentro", hacia "un afuera" (mente-medio ambiente).

En el centro de la teoría del aprendizaje enunciada como constructivista, uno de los aspectos que más se ha estudiado y difundido, es el concepto de mediación<sup>2</sup>.

En el intento por interpretar a Vygotsky varios teóricos se refieren a ella como una herramienta psicológica o como un artefacto cultural. Los significados de la mediación que han ten-

dido a dominar son aquellos que la describen principalmente como artefactos culturales; como el lenguaje o la actividad. La premisa central que se sostiene desde estas aproximaciones, es que la acción y el pensamiento es resultado del intercambio entre la actividad de un sujeto y las herramientas y los signos que provee el medio social y cultural en un grupo humano, por lo tanto, acción, pensamiento y aprendizaje no pueden ser separados del medio en que se lleven a cabo.

En sintonía con esta interpretación, algunos intérpretes de Vygotsky y Luria, parecen observar a lo social y a la cultura como una variable que influye en el aprendizaje (Shunk, 1997, p. 215). Los procesos mentales en este sentido, se reconocen como la fuente del aprendizaje<sup>3</sup>, en otras palabras, se sigue posicionando al individuo en el acto mismo del conocer "un individuo capaz de llevar a cabo su propia reflexión y sus propias acciones" (Radford, 2004). Un individuo que lo único que requiere para aprender es un entorno favorable. Si bien, el concepto de mediación de Vygotsky abre la vía para ver al desarrollo con una visión no determinística en el cual los mediadores sirven como los significados por los cuales los individuos actúan sobre y son actuados por los factores sociales, culturales e históricos, el mismo Vygotsky y sus promotores parecen olvidar con frecuencia que los significados mediacionales o herramientas culturales son inherentemente situadas, culturalmente, institucionalmente e históricamente.

Vygotsky no considera las formas en que sistemas sociales concretos producen unas funciones psicológicas. Este teórico discute en general, la importancia del lenguaje y la escolaridad para el funcionamiento psicológico (específicamente la aplicación funcional del signo como un medio para formar conceptos) (Vygotsky, 1978; 1978<sup>3</sup>; 1981), sin embargo, no intenta examinar el sistema social real, en que estas acciones ocurren. El análisis social es reducido a un análisis que

pasa por alto el mundo real de la práctica social concreta, en este caso de la escuela; el análisis de la propia estructura de las herramientas psicológicas semióticas en contextos específicos de actividad no es explorado ni tocado por este teórico y sus posteriores promotores.

En síntesis, consideramos que la visión constructivista del aprendizaje originada en las tesis vigotskianas tiende a ignorar el funcionamiento social del lenguaje y los orígenes sociales del comportamiento humano. El discurso/ lenguaje no es un producto de un proceso mental autónomo. Vygotsky privilegia el significado mediacional del lenguaje pero no aborda ni habla o dice alguna cosa del lenguaje en uso (llámese herramienta mediacional). Menos aún, del contexto de su producción<sup>4</sup> y de las funciones de regulación y control que cumple (Bernstein, 1994; 1998; Foucault, 1971).

El habla, por ejemplo (o lenguaje como comúnmente se plantea) existe y forma parte de un ambiente social, no existe en total aislamiento de otras voces (Bajtín, 1989) es un discurso propio de un estrato específico de una sociedad en un sistema social específico y en un momento dado, y las teorías cognoscitivistas y constructivistas usan el término lenguaje como si se refieran a una esencia homogénea y cuando hablan del “desarrollo del lenguaje” como si fuera un proceso único y unificado también. No toman en cuenta que éste varía en su naturaleza y en sus formas dependiendo de la actividad humana y de las funciones, condiciones y situaciones de la comunicación (Gergen, 1992; Halliday, 2001; Shotter, 2001).

Además, creemos firmemente que el lenguaje resulta sobre todo, útil para confirmar y consolidar las organizaciones que lo configuran, y que se usa para “manipular a las personas, para establecerlas y mantenerlas en papeles y estatus política y económica convenientes, una forma de mantener el control o poder de ciertas agencias e instituciones” (Fowler y

Kress, 1983, p. 254). En otras palabras, el lenguaje es parte (no neutral) del proceso social a la vez que su resultado.

Vygotsky entonces, parece no tomar en cuenta la naturaleza del lenguaje, y menos aún del lenguaje en uso y lo que ello implica, por otra parte, consideramos que donde se da una interacción verbal siempre se presenta una ocasión para que se dé una mediación semiótica, ella es la respuesta a la naturaleza de la ocasión, en tanto que no sólo se legitima significados con él, sino su propia organización (Hasan, 2004).

No hay mediación semiótica fuera de contexto. La mediación semiótica posee un carácter interactivo que construye significados y experiencias, pero además, los participantes en la interacción están en una relación con todos los componentes del contexto, este hecho parecieran olvidarlo los promotores e intérpretes de la teoría del constructivismo sociocultural y posteriormente los creadores y planificadores de modelos pedagógicos y políticas didácticas, quienes al parecer no reparan en el aparente vacío en donde sitúan origen de la mediación simbólica<sup>5</sup>.

### **La realidad escolar: imágenes y discursos de los profesores**

Entendemos que la realidad escolar es en sí misma un edificio de significados, es decir, una construcción semiótica y el lenguaje, tal como lo plantea Vygotsky y sus promotores, es uno de los sistemas semióticos que constituyen esta realidad y la cultura<sup>6</sup> que en ella se conforma (aunque también sirve como sistema de codificación para otros). La construcción de la realidad, en este sentido, resulta inseparable del sistema semántico en que se halla codificada dicha realidad (Halliday, 2001, p. 10).

Antes de avanzar consideramos importante hacer algunas precisiones; el lenguaje no consiste en oraciones, consiste en el texto o en el discurso: el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Los contextos (como la escuela) en los que

intercambian significados no están desprovistos de valor social; un contexto verbal, es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura o de otros sistemas semióticos más amplios) que capacita a los participantes para predecir características de los eventos y las personas y por lo tanto, para comprenderse entre éstos últimos a medida que siguen adelante (Halliday, 2001).

En la vida cotidiana de una escuela secundaria profesores y estudiantes participantes hacen más que comprenderse los unos a los otros, en el sentido de intercambiar información y bienes y servicios, mediante la interacción dinámica de funciones del habla. Mediante sus actos cotidianos de significación, estos actores representan la estructura social de la cual forman parte, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento

En la investigación emprendida (Acosta, 2007), encontramos que mientras los discursos políticos en el campo de la educación formal elemental se debaten para implementar los “renovados” modelos cognitivos en el campo pedagógico y así generar una nueva educación de mayor calidad y más inclusiva, los docentes parecen confirmar en su práctica pedagógica cotidiana una situación que parece irreversible y genera una progresiva sensación de impotencia, malestar y resistencia. Los maestros manifiestan constantemente “vivir otra realidad” y “luchar contra corriente” Tales experiencias producen nuevas fuentes de tensión y nuevas identidades (en profesores y estudiantes), alejadas o contrarias a lo que en teoría el sistema y el discurso oficial educativo espera. Los siguientes comentarios de un profesor parecen sostener estas premisas:

Ahorita **está de moda el constructivismo** ¿sí?, mucho muy de moda el constructivismo que si 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 podemos** y que los evaluemos constructivamente, **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 jete 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 este hablando específicamente de RES<sup>s</sup> hee yo lo vi desde en México y pues los objetivos de educación **siempre** han tenido 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 siiii, 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:** **Noo, son apáticos.** Noo, yo digo que por la misma situación, algunos trabajan... Entonces son ciertas situaciones, entonces hee uno ponee su granito de arena en cuestión a las nuevas reformas 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 cuean, 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 creer 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 interpección en la conformación de su identidad? ¿Tiene relación este tipo de interpección 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 difician, 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<sup>9</sup>, 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 lla-

mada 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<sup>10</sup> 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 trasmir-

tirles 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, a distinguir en cuál lugar no tiene posibilidades de sobrevivir, de crecer, de ser, de aprender<sup>12</sup>.

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<sup>13</sup>. Es en ese sentido, que necesitamos entender la herramienta vygotskyana 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 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)<sup>14</sup> 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, co ellos no parece funcionar como lo manifestaron varios profesores de educación secundaria, en nuestro estudio el denominado “constructivismo”.

### REFERENCIAS

- Acosta, A. M. (2007).** *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 : Routledge-Falmer. p. 30-43.

**Halliday, M. A. K. (2001).** *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* México: FCE.

**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

Decimotercera 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

<sup>1</sup> Por lo tanto, consideramos que una parte sustantiva de la investigación en ciencias sociales, está en relación con la capacidad de explicitar las reglas de control de las operaciones puestas en juego para construir ese objeto y/o sujeto de conocimiento.

<sup>2</sup> Ligado al de externalización e internalización.

<sup>3</sup> Aunque para algunos autores la teoría del constructivista del aprendizaje se basa en los supuestos de la cognición situada (Schunk, 1997), éstos se toman muy débilmente ya que se siguen centrando en las actividades de la mente como atención y memoria. En otras palabras, se observa en estas interpretaciones de Vygotsky una distinción tajante entre lo social y lo individual.

<sup>4</sup> La producción de culturales artefactos -el lenguaje/discurso- no es analizada en términos del contexto de su producción, esto es, las reglas, división del trabajo, colectividad, que regulan la actividad en que los sujetos son posicionados.

<sup>5</sup> La escuela es un sitio crucial para la interacción (y no precisamente de manera física), Estos actores parecieran no estar preocupados con su significancia social y sus consecuencias. La experiencia de la interacción social es determinante en la formación de la conciencia y la identidad y en aquellas funciones mentales superiores valoradas por un grupo social determinado (Bernstein, 1977,1999).

<sup>6</sup> Sin entrar en amplios debates y conflictos sobre el término cultura aquí la definimos como un conjunto de saberes, instituciones, usos, costumbres, normas, valores. "Se trata de una red de sentidos que un conjunto atribuye al desear, al sentir, al actuar y al pensar, construyendo un nosotros o sujeto cultural, precisamente desde ese mundo compartido" (Cullen, 2009, p. 65).

<sup>7</sup> Hemos cambiados los nombres para cuidar el anonimato. Empleamos "negritas" para resaltar

partes del texto que ilustran el análisis o tema desarrollado en líneas anteriores o posteriores.

<sup>8</sup> Siglas empleadas para citar a la Reforma de la Educación Secundaria.

<sup>9</sup> En el sentido de que nadie duda de ellos

<sup>10</sup> El concepto de disonancia cognitiva se refiere a una incongruencia o desequilibrio en el sistema de cogniciones que se produce cuando entran en contradicción dos creencias o formas de ver y entender el mundo que generan conflicto o malestar, estado que se intenta por todos los medios de reducir o atenuar, una forma de hacerlo es racionalizando o transformando la información de acuerdo (Festinger, 1957).

<sup>11</sup> No es de extrañar que profesores y directivos soliciten insistentemente en que psicólogos escolares "les auxilien".

<sup>12</sup> Practicar un acto de comprensión sostiene Bakhtin (1989) es tornarse parte integrante de lo enunciado, es participar en la dialogicidad, contrario a sólo ser nombrado e interpelado desde y por otros.

<sup>13</sup> Diferentes estructuras sociales provocan o producen diferentes modalidades de lenguaje, que tienen propiedades mediacionales especializadas. En otras palabras, existen varias formas de mediación semiótica con cualidades particulares, cada una de las cuales media una forma distinta de funciones mentales superiores (Hasan, 2004). Ellas han surgido, y han sido conformadas por las circunstancias sociales, culturales e históricas en que los intercambios personales se producen y ellos a su vez, forman los sentimientos pensamientos y sentimientos, las identidades y aspiraciones para la acción de aquellos implicados en intercambios interpersonales, en determinados contextos.

<sup>14</sup> Que producen grandes categorías conceptuales que nos capacitan (a maestros y estudiantes) con hábitos de discriminación que afectan a su vez la manera en que vemos y actuamos en el mundo.