

CAPÍTULO VI

LA IMPOSIBILIDAD DE LENGUAJE COMO MECANISMO HEGEMÓNICO DE DISCIPLINAMIENTO

Di Franco Graciela
Silvia Siderac
Norma Di Franco
Adriana Lozano

78

Introducción

En el marco de la investigación “Investigación político curricular en las prácticas de formación docente” nos preocupa tratar de comprender lo que ocurre en el Currículum Real, el cotidiano de las aulas en las que nuestros alumnos llevan adelante sus Ayudantías. Ahora bien, tratar de dilucidar las problemáticas que en estas relaciones humanas acontecen implica necesariamente analizar esas situaciones educativas al interior de los procesos sociales que las engloban.

Las democracias vigentes, movidas sin duda por imperantes mucho más económicos que sociales, lejos están de contemplar las relaciones de injusticia y exclusión a que se somete a los sectores más importantes de la población. Todo esto ocurre, no obstante, bajo la “protección” de un discurso que no es tan fácilmente entendible. Así, en la paradoja de la escuela obligatoria que “a todos incluye”, nuestros alumnos que concurren a las escuelas públicas de nuestra ciudad a llevar adelante sus Ayudantías, encuentran a diario la marginalidad, la exclusión y el olvido de estos sectores más desprotegidos. No es ya el discurso político explícito que en otros tiempos osaba explicaciones en las que el conocimiento se dividía sin conflictos en clases sociales, sabiendo cada sector de la sociedad a qué nivel educativo podía o debía acceder.

Las dos últimas reformas curriculares se han ocupado de complejizar desde el discurso mismo lo antes mencionado. Ambas innovaciones han insistido y profundizado el discurso de

obligatoriedad. En la década del '90, La Ley Federal de Educación 24.195 introdujo el Tercer Ciclo de la Enseñanza extendiendo la escuela general Básica hasta noveno año, y en el año 2006, La Nueva Ley de Educación 26.206 prescribió la obligatoriedad hasta la culminación de la Escuela Secundaria.

Nos interesa tener total claridad en este punto respecto a compartir desde la convicción el hecho de que la educación es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. En ese marco, por supuesto apoyamos cualquier medida política o económica que apunte a la escolarización de toda la población. Lo que nos resulta inevitable es ver —en las realidades educativas que frecuentamos— la gran distancia que existe entre la formalidad discursiva de esta inclusión que promueven las leyes y las terribles exclusiones que padecen los alumnos al interior de las escuelas.

En la temática que este trabajo intenta abordar hemos escuchado también las voces de los docentes, sus complicaciones e impotencias, sus frustraciones y agobios frente a alumnos con los que les resulta muy difícil comunicarse.

Es en estas problemáticas escolares donde queremos indagar. La intencionalidad de esta ponencia es abordar lo que creemos es uno de los elementos cruciales cuya posesión y manejo lleva ya a la inclusión exitosa dentro del sistema, ya a la exclusión despiadada del mismo. Nos estamos refiriendo al uso conciente y crítico del lenguaje.

El lenguaje como pre-requisito para la ciudadanía democrática

Dentro del imaginario docente subyace la representación -muchas veces errónea- de que nuestros alumnos de la Escuela Secundaria arriban a ésta muñidos de ciertos saberes producto de la escolarización anterior. Mucho más fuerte aún es el supuesto de que en esa etapa de su vida los estudiantes ya han adquirido las capacidades propias del lenguaje. Es habitual entonces, que los docentes nos cuestionemos acerca de la construcción de conceptos y/o procesos vinculados a nuestras disciplinas del saber, entiéndase: si los alumnos pueden o no pueden explicar un contenido de Biología, Historia, Geografía, etc. atribuyendo las dificultades a faltas de estudio por parte de ellos; de explicaciones más comprensibles por parte del docente; o de actividades que ayuden al adolescente a comprender el contenido en cuestión. No es usual, en cambio, que como docentes indaguemos en otro ámbito de la comprensión, que es precisamente anterior a la interpretación de las disciplinas escolares, y que tiene que ver con la capacidad de utilización del lenguaje en sí mismo.

Tal como expresáramos en la introducción, nos interesa entonces indagar acerca de las posibilidades reales de los alumnos con respecto a la interpretación crítica y a la producción genuina de discursos en su lengua materna. Este aspecto nos resulta altamente relevante dado que la explicitación de injusticia es para los pedagogos críticos el primer paso hacia la construcción de la autonomía y el ejercicio de la libertad en las que el uso del lenguaje tiene un rol preponderante. En este sentido, Fairclough considera:

...la conciencia crítica del lenguaje es un pre-requisito para la ciudadanía democrática efectiva, y debería por lo tanto, ser vista como un derecho para los ciudadanos, especialmente los niños que están desarrollándose hacia la ciudadanía en el sistema educativo” (Fairclough, 1992: 2-3)

Esta ausencia de cuestionamiento en prácticas escolares cotidianas con relación a cuáles son las posibilidades reales que nuestros alumnos de seguir o captar los razonamientos que se desarrollan en la clase, permanecen sin duda la mayor parte del tiempo en un plano inconsciente. Es decir, la preocupación genuina del profesor por explicar un contenido de su disciplina no permite que emerja esta otra dificultad que inhibirá la construcción de cualquier otro saber. En registros de clases en escuelas de nuestra ciudad que hemos realizado para nuestra investigación podemos observar instancias como la anteriormente descrita:

Entonces la docente comenzó a explicar la destitución de Fernando VII por Napoleón y la ruptura del vínculo metrópoli-colonia, yo podía ver por los rostros de los alumnos que intentaban seguir la explicación pero no lograban hacerlo, creo que ni siquiera sabían lo que significaba destitución y a partir de allí no podían comprender nada. (Protocolo CH10 Registro de clase de Historia 8/4/2010)

El tema que hoy empezaron a ver es el método de sustitución para la resolución del sistema de ecuaciones. El desconcierto a la hora de hacer los ejercicios era general. Explicar lo que implica “sustituir” en otros ámbitos hubiera sin dudas aclarado un poco el concepto. (Protocolo CM4 Registro de clase de Matemática 10/8/2010)

Resulta interesante al respecto la postura de Habermas en su obra Teoría de la Acción Comunicativa (1984) donde afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello, considera que los individuos sólo se

convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues “...sólo su competencia comunicativa, es decir su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos”. (Habermas, 1986:72)

Los registros de clases mencionados dan cuenta de diferentes actitudes de los estudiantes frente a las explicaciones de los docentes. En algunos casos, frente a la exposición de un teórico en el que podrían detectarse pistas de incompreensión se ha podido observar que los alumnos esperan a que el docente termine en silencio o relativamente “ordenados” por expresarlo de algún modo, mientras que en otros casos han estado dispersos, en movimiento o con otras preocupaciones. Lo que ha sido recurrente en ambos casos es la ausencia de cuestionamiento, pregunta o planteo de no comprensión.

En la clase de hoy de matemática volvió a repetirse la situación que en este curso es habitual. Cuando la profesora preguntó si habían resuelto el ejercicio de la clase anterior contestaron masivamente que no “entendían nada”. La docente explicó nuevamente cómo resolver la ecuación cuando la recta pasa por dos puntos pero sólo dos personas contestaban. El resto de los alumnos charlaban, escuchaban música y una de las chicas dormía. (ProtocoloCM2 Registro clase de Matemática 14/10/2010)

81

La profesora introdujo el tema a través de un teórico mientras iba haciendo señalamientos en la lámina de aparato digestivo. Los alumnos estuvieron muy callados durante toda la explicación. Luego la docente preguntó si había dudas y sólo uno de los chicos preguntó cuándo había que entregar el práctico. (Protocolo CB1- Registro clase de Biología 9/9/2010)

Es inevitable en este punto del análisis el surgimiento de la pregunta respecto al por qué de la ausencia de cuestionamiento. Retomando entonces a Habermas, en esa “reciprocidad” de la que hablábamos debe darse -según el autor- una paradoja consistente en que por un lado los sujetos deben verse como “idénticos” el uno al otro en tanto ambos adoptan la posición de sujeto, deben percibirse uno para con el otro en la misma categoría, pero por el otro lado, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige la no identidad, ambos tienen que afirmar su absoluta diversidad ya que ser sujeto implica para Habermas una pretensión de individuación. Dos sujetos que se comunican deben dominar esta paradoja. Es decir que los actos de habla tendrían el objeto de establecer relaciones recíprocas donde los roles de preguntar y responder, afirmar y poner en tela de juicio, ordenar y obedecer deberían alternarse y eso sólo ocurriría si

hay un simultáneo reconocimiento como sujeto. Cuando esto no ocurre, las posibilidades comunicativas desaparecen. A lo afirmado por el autor sería interesante agregar –en nuestro análisis- que para que exista posibilidad de pregunta, de cuestionamiento, de poner en tela de juicio lo expuesto por el docente, no sólo tiene que estar presente la posibilidad de horizontalidad que habilite al otro –en este caso el alumno- sino que éste último debe ser lingüísticamente capaz de hacerlo; no ya por la democratización del poder que lo invita a participar sino más bien por contar con el instrumento primordial para realizarlo. Si esto no ocurre, las puertas dialógicas están claramente cerradas, a pesar de existir una aparente “democratización” en la invitación a participar o preguntar en caso de no entender. Sería ilustrativa la analogía de imaginarnos a nosotros mismos en una clase de una lengua extranjera que no manejemos o de la que sólo conozcamos los rudimentos, siendo invitados a participar, cuestionar o debatir –en esa lengua- un tema de una disciplina puntual con las dificultades que el contenido particular le agrega. Seguramente, en la situación descrita, sentiríamos una sensación empática similar a la que padecen nuestros alumnos cuando el contexto áulico se vuelve tan distante y distinto de su contexto de comprensión.

Nuestra mirada política del lenguaje, puede argumentarse también desde el central papel que le otorga Vigotsky (1995) en el proceso de desarrollo psicológico, por el hecho de constituirse en el mediador por excelencia. En su análisis la actividad no es una "manifestación" de los procesos psicológicos, sino justamente el medio por el cual dichos procesos llegan a formarse en la mediación social e instrumental. El lenguaje aparece entonces como un instrumento de mediación cultural capaz de activar y regular el comportamiento, primero desde fuera, en el plano interpsicológico, y más tarde desde dentro, en el plano intrapsicológico, tras ser interiorizado.

Es por ello que nos resulta significativo tener presente que el mismo autor formula cuatro características del lenguaje: el lenguaje cumple una función comunicativa, sirve como instrumento sobre el entorno social, regula el comportamiento y reorganiza la actividad psicológica. Desarrollándose así el dominio del sí: dominio del conjunto de los procesos psicológicos desde la actividad instrumental a los afectos y emociones. Vigotsky (1995) decía que el uso de instrumentos mediadores reorganiza la memoria y la atención. Por lo que para el niño pequeño pensar significa recordar para el adolescente recordar significa pensar. Vigotsky se refería a los signos como medios de comunicación, medios de influencia en los demás y sobre uno mismo y el medio de unión de las funciones psicológicas que llegan a convertirse en complejas gracias al lenguaje. La función reguladora se da cuando se utiliza el

lenguaje como medio regulador de la conducta de los demás. Es la función del “hazlo como yo te digo”. El niño toma conciencia de que el lenguaje es un medio para controlar y ser controlado. Esta función da pie al lenguaje de las normas e instrucciones. La escuela podría posibilitar esta función social y política del lenguaje como mediado cultural capaz de favorecer el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, tanto en la apropiación de la cultura como en su interiorización.

Lenguaje sin contexto

Para Habermas son estos universales constitutivos del diálogo los que empiezan estableciendo la forma de intersubjetividad entre hablantes capaces de entenderse mutuamente. A esto se agrega, según el autor, otro elemento de suma importancia, y es que la competencia del hablante ideal incluye la capacidad de entender y producir emisiones, pero también la capacidad de establecer y entender esos modos de comunicación con el mundo externo que es donde tiene lugar el habla. Se trata entonces de una intersubjetividad *inserta* en el mundo y *actuante* con él. Para poder llegar a un entendimiento, hablante y oyente tienen que comunicarse en el nivel de la intersubjetividad, en el que establecen por medio de actos de habla, las relaciones que les permiten entenderse entre sí y el nivel de las experiencias y estados de cosas sobre los que se entienden en el contexto comunicativo.



Hemos podido observar que algunas veces los profesores intentaban ilustrar con ejemplos de la vida cotidiana un concepto que estaban presentando. Sin embargo, si el campo ilustrativo al que se recurría no podía ser decodificado por las posibilidades lingüísticas del alumno, el alejamiento de la comprensión era aun mayor y la brecha entre la cultura experiencial y académica (Pérez Gómez 1998) se volvía aun más significativa.

P: ¿Qué dice el artículo del Código Civil?

A: Son las características del contrato. Hay contrato cuando dos personas se ponen de acuerdo sobre una declaración con voluntad común, desafinada a regular entre ellos...

P: ¿desafinada?

A: No, ¡¡¡destinada!!!

P: Eso de desafinada, sonaba mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Después tenés todos los demás contratos que son bilaterales, bueno, vos tendrás que irme diciendo ¿qué más?

A: *Bueno, esas personas que realizan el contrato tienen que tener capacidad para contratar y el Código Civil dispone que no pueden contratar los incapaces de incapacidad absoluta, o con incapacidad relativa, los religiosos propios.*

P: *LOS RELIGIOSOS PROFESOS, LOS RELIGIOSOS PROFESOS ¡¡!! ¡Chicas, lean bien!, nunca van a poder estudiar si no leen bien. Los religiosos profesos ¡¡¡!!!*

(Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Es decir que el acto de habla no es una acción independiente aunque sí posea cierta autonomía; los actos de habla para Habermas son acciones que funcionan como mecanismos que coordinan otras acciones. Esto nos daría elementos para hipotetizar que si no se logra articular al lenguaje del que los alumnos disponen con el lenguaje que presentan los contenidos escolares, la comunicación se vería imposibilitada y consecuentemente también la construcción de los aprendizajes de las disciplinas que nos interesa enseñar.

Lenguaje informal y lenguaje escolar

El hecho de incorporar o no al aula los códigos lingüísticos de nuestros alumnos, sus vivencias y sus modos de expresión genera sin dudas interesantes discusiones. Ángel Pérez Gómez (1998) analiza la escuela como un entrecruzamiento de culturas. Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación, es decir que tienen un carácter tácito. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. De allí la importancia de entender reflexivamente los mecanismos explícitos y tácitos de estos intercambios culturales ya que marcan la diferencia entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional. En esta concepción el autor aborda a la Cultura Experiencial, la Cultura Académica, la Cultura Institucional, la Cultura Social y la Cultura Crítica, lo que permitiría comprender el currículum real en su complejidad, considerando no sólo los significados e intercambios explícitos que en él se dan, sino también todas aquellas dimensiones que autores como Jurjo Torres Santomé (1991) incluyen en la categoría de currículum oculto. Al analizar la Cultura Académica como la selección de contenidos de la Cultura Crítica para el trabajo en la escuela desde el currículum prescripto elaborado fuera de la misma, el autor describe como problema fundamental la construcción de aprendizajes

relevantes, considerando como tales a aquellos que, a partir de la Cultura Experiencial del sujeto, se construyen transformándose en elementos de pensamiento capaces de ser usados en situaciones cotidianas. Esta cultura experiencial es definida por Pérez Gómez como la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se reconstruirán los nuevos conocimientos.

En este marco, podemos visualizar la importancia que tendría abordar conscientemente el lenguaje informal de los alumnos, producto de su cultura experiencial, como paso previo a la construcción de códigos académicos más sofisticados. Es crucial aquí, no obstante, la advertencia del autor mencionado respecto al estancamiento en este espacio cultural ya que de ocurrir de ese modo estaríamos perpetuando a los estudiantes en su lugar de pertenencia social y perdiendo así las posibilidades transformadoras de la educación escolar.

Cuando se pierde de vista la intencionalidad de utilización de esta cultura experiencial, puede ocurrir que la misma no sea tenida en cuenta o que se subestime como en los ejemplos que a continuación se transcriben:

A1: Las características del contrato. El contrato es un acto jurídico que necesita el concurso de dos o más personas. Existen reglas...

Doc.-Te das cuenta que lees, ¿ no? seguí leyendo...

Alumno:-Por ejemplo un testamento.

D:-¿Dos o más personas para un testamento? No, nada que ver!!!!... para el testamento estás vos y tu alma. (Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Alumno:- qué quiere decir dessert?

Doc:- no te acordás? Aparecía en lo que vimos la clase anterior...

Alumno:- no sé desierto...

Doc:- eso es “desert”. A ver...cheese cake...lemmon pie...pudding...

Alumno:-

(Protocolo CI3 Desgrabación clase de Inglés 14/9/2010)

Esta subestimación llevaría a una desvalorización identitaria del alumno a la vez que a una construcción sutil de la idea de no poseer conocimientos, no ser inteligentes, no estar preparados para acceder al mundo académico y colocarse ellos mismos en sitios de autoexclusión. En la temática que nos ocupa todas estas construcciones contribuyen a la no

utilización del lenguaje o a la utilización sólo con sus pares, ya que las posibilidades lingüísticas que se poseen son desestimadas y en algunos casos hasta incomprendidas.

El siguiente fragmento ha sido tomado de una entrevista realizada a una docente de Inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria de Santa Rosa.

Doc.- Sabés lo que pasa, es que no te podés comunicar con ellos. No hablan!

Entrevistador- Pero por qué, no has podido construir vínculo, no encontrás temas...

Doc- Sí, eso también, les preguntás algo y se ríen o te contestan que sí o que no, pero además, sabés qué, es que no les entiendo cuando me hablan...

Entrevistador- Vos te referís a que hablan mal inglés?

Doc- No! No! En castellano no les entiendo cuando hablan, parece que hablaran otro idioma diferente al mío!

Entrevistas a Docentes Protocolo D 4

86

Es evidente que en este punto no se está hablando ya de la enseñanza de los contenidos disciplinares de la escuela, sino de algo mucho más elemental como es la posibilidad comunicativa vincular con los estudiantes. Esto nos llevaría a indagar en la construcción cultural del lenguaje que están desarrollando en este momento histórico los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad y aunque este campo resultaría de una complejidad inabordable en esta ponencia, intentaremos al menos construir algunas posibles hipótesis que comiencen a visualizar sus causas.

En entrevistas informales con estudiantes secundarios hemos podido corroborar algunas de las dificultades a las que hace referencia la docente entrevistada de la que hemos transcrito un fragmento más arriba. Hemos podido observar que el diálogo entrecortado o con respuesta de monosílabos, risas disimuladas, gestos con los hombros o asentimientos con la cabeza son las respuestas más frecuentes cuando los adultos intentamos aproximarnos o entablar un diálogo.

Entrevistador- ...y qué características darían ustedes que califiquen a un buen profesor?

Alumnos:-(silencio)

Docente del curso: - les están preguntando qué cosas les gusta que yo haga en clase

Alumnos:- ... (silencio)

Docente del curso: - que les explique? Que les dé guías? Que leamos todos juntos?

Alumno:- sí, que leamos entre todos

Entrevistador:- Bueno, y ahora que vienen las vacaciones, qué actividades les gusta hacer?

Alumnos:- (risas)...

Entrevistador:-Deporte? Boliche? Alguien hace música?

Alumnos: (risas, algunos se dan vuelta y dicen algo a sus compañeros de atrás)...

Entrevistador:- están tan agotados por el año escolar que no nos quieren contar...qué les gusta hacer, cuéntenos...

Docente del curso:- vamos! A ver Carlos? Fernanda?

Alumno:- dormir!

(risas)...

Docente del curso:- Bueno! Por qué no, y el resto?

(silencio)

Protocolo CLA11 (Desgrabación clase de Lengua noviembre 2010)

Las estructuras dialógicas de estas conversaciones informales nos interesan por dos razones fundamentales: la primera es que si consideramos al lenguaje como una construcción cultural, estas nuevas estructuras o intercambios no son casuales ni azarosas sino que son producto de intencionalidades políticas hegemónicas que se han instalado y naturalizado con fines determinados. La segunda es que -si como fue desarrollado anteriormente- tenemos la convicción de que para llegar a la construcción del lenguaje académico es imprescindible tomar como plataforma de base el lenguaje de la cultura experiencial, entonces, resulta crucial tratar de explicitar los mecanismos por los cuales se han instalado estas construcciones. Sobre todo porque frente a esto fácilmente se puede entrever que un lenguaje restringido y de la pobreza léxica descrita, no puede dar lugar ni a la pregunta, ni al cuestionamiento y mucho menos a la construcción del proceso de argumentación.

El lenguaje y la ficción comunicacional

Si este lenguaje informal que hemos analizado se traslada sin demasiadas modificaciones al ámbito escolar, las interacciones que allí se den van a agregar a la pobreza de vocabulario antes mencionada, una importante dificultad en la construcción de aprendizajes disciplinares. Tendríamos que sumar aquí las relaciones de poder propias de la relación docente-alumno.

En palabras de Burbules (1999), si fracasa el diálogo, las interacciones se verán limitadas; la comunicación se vuelve unidireccional, su función deja de ser cooperativa y se pierde el eje de la participación, presentándose un intercambio mecánico de mensajes. Este intercambio mecánico consolida una estructura de poder —asimétrica y desigual— limitando las posibilidades genuinas de la mediación simbólica del lenguaje así como la democrática distribución de poder. Esta ruptura en el diálogo se sitúa en el nivel de las intenciones que originan la comunicación. En ese caso las interacciones dejan las exploraciones subjetivas de un problema, de una situación a comprender o resolver, de intercambios y diferencias en los puntos de vista, para pasar a ser una lucha para dominar esa relación, dominancia que tiene en el docente —portador del saber y del orden institucional— el lugar de privilegio.

Por lo tanto, los límites en el diálogo no sólo referencian acciones individuales, sino que fundamentalmente explicitan relaciones de poder y de ideología que ameritan estudiarse en términos de producción y distorsión de la comunicación. En este sentido Dewey (2004) señala que la comunicación es el medio esencial para construir y sostener una vida democrática, en consecuencia, las restricciones al lenguaje son restricciones al ejercicio político de ciudadanía.

88

Como ejemplo de estas distorsiones en la comunicación que mencionan los autores hemos podido advertir algunos mecanismos que a primera vista pueden parecer instancias de comunicación en el aula pero que al analizarlas desde algunas de las categorías vinculadas a lo comunicacional se desvirtúan o vuelven cuestionables. Se dan así intercambios entre docente y alumnos en donde estos últimos sólo hacen que el intercambio continúe pero donde el sentido de lo dialógico sólo está en manos del docente.

Por ejemplo, en la grabación de tres clases consecutivas de Derecho en una escuela secundaria local, pudimos ver que al momento de analizar las interacciones que se producen en cada clase podría señalarse que los guiones de diálogo representan el 50% para cada uno de los actores involucrados. De 75 interacciones, en 39 ocasiones tiene la palabra la profesora; en otra clase de 140 interacciones, en 70 oportunidades tiene la palabra la profesora; en una tercera clase de 210 interacciones, en 106 oportunidades lidera la profesora. Desde esta descripción inicial las interacciones parecerían dar cuenta de un diálogo entre profesora y alumnos. Pero al analizar no sólo la cantidad, sino la calidad de las interacciones se advierte que quien hace uso de la palabra es la profesora. Se presentan a modo de ejemplo las respuestas de los alumnos, su participación se reduce a “dar” palabras sueltas. De un diálogo docente y alumnos se pone foco sólo en las respuestas de los estudiantes para advertir el tipo de intervención que realizan:

- A: -----
A: *un contrato*
A: ...
A: *Bilateral.*
A: *porque son dos...*
A:
A: *pero no... puede*
A: *... no, no ... no tiene los papeles.*
A: *no...*
A: *No.*
A: *Cuando escritura.*
A: *la casa...*
A: *la llave...*
A:
A:
A: *ve si tiene la boleta...*
A:
A:
A: *El dinero.*

(Protocolo CD11 Fragmento de la clase 3 de Noviembre)

Como puede observarse en este extracto, los alumnos acompañan los ejemplos presentados por la profesora con monosílabos, frases cortas, palabras sueltas, relegando la apropiación del saber a claves muy reducidas, precarias y fragmentadas. Estas frases cortas, simples en su forma gramatical, y a veces incompletas, coinciden con la descripción que Basil Bernstein (1993) realiza del código restringido de algunos hablantes cuando estudia los códigos sociolingüísticos. El autor analiza el lenguaje de los estudiantes de los sectores populares y de las clases medias en los que advierte diferencias, producto de la división social del trabajo, del origen familiar y de la relación que cada clase social entabla con el sistema escolar. El código restringido se opone al código elaborado que se organiza en estructuras gramaticales y sintácticas claras, bien organizadas.

En el desarrollo de las clases los escasos procesos promovidos en los estudiantes se revelan en un lenguaje cada vez más restringido, dependiente de contextos cada vez más reducidos, notoriamente limitados a la hora de leer el libro/Código y en la exposición oral cuando son interrogados: son limitaciones también para acceder a la cultura. Esta pobreza, abandona a los alumnos a un mundo casi mudo, balbuceante, como si los saberes de la cultura no les pertenecieran, no los pudieran construir, en consecuencia, podríamos hipotetizar que no podrán ejercer los derechos que la ciudadanía contemporánea exige.

De allí que el predominio está dado por la intervención, casi a modo de monólogo, de la profesora. Se lo podría considerar un monólogo ampliado porque el monólogo incluye en

algunas ocasiones a los alumnos. Es un discurso extenso, casi ininterrumpido, pronunciado por la profesora para sus alumnos. Este monólogo ampliado tiene en su base una fuerte representación de la evaluación/enseñanza tal como Freire (1979) definía al enfoque bancario de la educación. Sobrevive una fuerte confianza en la posibilidad que los alumnos aprenden como depósitos de información. Este acopio de información se produce por el fuerte supuesto de la existencia de un otro pasivo que tiene como modos de interacción a los monosílabos, la pobreza léxica o el silencio. El vínculo entre interlocutores suspende la interacción porque los temas aparecen como ya resueltos (en el libro) o, peor aún, como inaccesibles, lo que genera silencios. Los silencios refuerzan —en el contexto de poder concentrado en el docente— relaciones de asimetría en el diálogo, lo que reduce la participación, el compromiso y la reciprocidad, que lejos de liderar la comunicación humana, adopta y sostiene una forma de ficción que interrumpe el diálogo y lo hace unidireccional.

Otro aspecto interesante al tratar de comprender estas dificultades en el uso del lenguaje o estas ficciones comunicacionales podrían ser leídas desde la comparación que realiza Faiclough (1998) entre desarrollar habilidades o desarrollar procesos comunicativos. El autor afirma que en una “comunicación de habilidades” lo que se pierde es la recontextualización local y que últimamente las clases parecieran estar articuladas sólo para trabajar habilidades. Transcribimos a continuación la desgrabación de una clase de inglés donde alumnos y docente hablan de realizar entrevistas a personajes televisivos cuando en realidad sólo están siguiendo un esquema de entrevista estructurada y los alumnos sólo han reemplazado algunas respuestas cortas de un modelo establecido.

90

Doc. – Vos a quién entrevistaste Martina?

Alumna- A Julia Roberts

Doc.- y vos Julio?

Alumno- A Brad Pitt

Doc.- Ok, quedaron muy buenas las entrevistas

(Protocolo CI7 Fragmento de la clase 7 de Septiembre 2010)

El ejemplo de reproducir una entrevista fingiendo estar con un personaje famoso no implica necesariamente haber aprendido a hacer entrevistas. En este caso, se tomó un texto de 8 líneas donde se dejaban las mismas preguntas y los alumnos imaginaban qué contestaría un personaje famoso seleccionado para luego contestar con respuestas cortas por sí o por no. El objetivo —según este autor— es que no debieran ser “modelos” a aprender sino “creatividad” para

nuevas situaciones de uso del lenguaje. Fairclough está criticando a la educación como transmisión de conocimiento y habilidad, como algo determinado y externo al sujeto. Desde una perspectiva crítica, el conocimiento y las habilidades son enseñadas y aprendidas pero también cuestionadas y problematizadas. Al respecto Pérez Gómez (1998) define la virtualidad artístico-creativa como “la posibilidad del ser humano no sólo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente el mundo real, penetrando de forma creadora, innovadora y fantástica en el mundo de lo posible.” (Pérez Gómez 1998: 280). El hecho de desarrollar diferentes habilidades de modo fragmentado y mecánico descuida el “saber hacer” y la resolución de problemas genera una situación en donde la clase, en este caso de inglés, se convierte en un “escenario de actuación” sin continuidad alguna en el devenir diario de los alumnos.

Es imposible en este punto no hacer una mención al lenguaje instalado últimamente por los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, en donde la mayoría de las series masivas, telenovelas y reality shows que miran nuestros alumnos están estructuradas en función de pobrísimos intercambios lingüísticos, plagados de expresiones vulgares y violentas que ilustran situaciones que generan, sin duda, el supuesto de que todos nos entendemos con lo más básico del uso del lenguaje. Al respecto Lázaro (2010) nos refiere acerca de los medios:

...han construido un tiempo del no relato y por lo tanto sin perspectiva posible hacia delante. (...) las narrativas han quedado prisioneras en la telaraña del suceso mediático, incapaces de hablar de causas y consecuencias (...) son puro artificio incandescente, generalmente violento (Lázaro, 2010: 9).

Reflexiones finales

Hemos intentado abordar en este trabajo una problemática tan crucial como compleja. En una Escuela Secundaria que ha pasado a ser obligatoria y que debiera dar a los alumnos claves de ciudadanía y conocimientos disciplinares complejos, emerge con fuerza un impedimento que pareciera inhibir todos los procesos posteriores: los alumnos no pueden hablar. Los alumnos no poseen ni comprenden un lenguaje que los habilite al conocimiento escolar, a la posterior discusión, al sostenimiento de ideas, a los procesos argumentativos, al uso consciente y crítico de la palabra.

La instalación del modelo Neoliberal en los países latinoamericanos ha modificado sin dudas estructuras en todos los planos, en todos los niveles. En el sistema educativo, las formas

de control y exclusión aparecen visiblemente cambiadas. La inclusión obligatoria a la escuela no garantiza evidentemente la inclusión al saber. Hace sólo un par de años teníamos fuertemente naturalizado que las puertas de la enseñanza secundaria permanecían cerradas para amplios sectores de la sociedad. Hoy, no podemos dejar de reconocer el avance y el cambio de las políticas formales de inclusión.

Sin embargo, los mecanismos hegemónicos de expulsión están claramente aggiornando su maquinaria. Sus estrategias y en ellas la perversidad del no acceso parecieran estar vistiéndose con las formas más sutiles y perversas. El permiso a participar, educarse y tomar un lugar social digno ha tomado carácter de obligatorio, aunque claro está que esa “obligatoriedad” es cada vez más discursiva su responsabilidad descansa cada vez más en el sujeto particular. Paralelamente, o mejor dicho a la vanguardia de este proceso, parecieran estar fortaleciéndose rápidamente los elementos imposibilitadores del mismo.

Sostenemos en este trabajo que la instalación hegemónica de nuevas formas culturales de lenguaje restringido son la base sobre la que se está construyendo esta nueva estructura. Frente a ello, docentes, directivos e investigadores intentamos desesperadamente comprender qué es lo que está pasando ante la evidente no construcción de los conocimientos que intentamos enseñar. Decodificaciones, la mayoría de ellas en el plano inconsciente, nos llevan a traducciones de imposibilidad, fracaso y agobio.

Afortunadamente, al interior del problema, las voces de algunos autores siguen dando luz sobre ciertos aspectos. Hemos podido ver entonces, junto a Fairclough por ejemplo, que el asumir que hay “un modo dado y aceptado” de usar el lenguaje para hacer ciertas cosas como si el discurso fuera una técnica, desestima que cualquier uso de la lengua que sea “aceptado” lo es a través de aplicaciones de poder que excluyen otros modos. El uso del lenguaje dentro de una práctica social es socialmente contestable, por lo tanto, un modo de imponer un discurso es hacer creer que el mismo es tan sólo una técnica. Esto nos lleva a hipotetizar entonces, que sería coherentemente hegemónica la alta prescriptividad técnica de todos los materiales escolares que se nos brinda a modo de “ayuda” a los docentes y que nos hacen dejar nuestras decisiones profesionales en manos, por ejemplo, de las grandes editoriales.

En estrecho vínculo con lo anterior, vemos con preocupación el alejamiento que todo esto conlleva respecto a la valorización y recupero de la cultura experiencial de nuestros alumnos y de nuestros pueblos latinoamericanos. El conocer nuestra realidad política cultural y conocernos como grupo, como comunidad, sin duda nos acercaría a lo que Freire (1986) denominó “educación dialógica” considerando las finalidades educativas que orientan la acción

intencional del docente. Recuperar el diálogo, la interacción dialógica, llevaría a mejores comprensiones entre los sujetos y de los sujetos con el mundo en que se vive y actúa, habilitando el uso funcional de los saberes, la transferencia a la cultura vital y experiencial de los sujetos que de ese modo podrían participar activamente en su contexto favoreciendo la autonomía moral e intelectual.

Pareciera entonces que el importante desafío que se nos presenta es muy similar a aquello que los docentes entusiastamente pedimos a nuestros alumnos, deberíamos transitar de un nivel superficial a un nivel de profundidad en la interpretación, no ya de un texto escolar, en nuestro caso, sino más bien de un gran discurso. El discurso hegemónico de la imposibilidad y el fracaso escolar. Desvelar estos nuevos mecanismos que nos invitan a alejarnos y a abandonar el único sitio de posibilidad y modificación: nuestro sitio. El de nuestros alumnos, el de su no lenguaje, el de su pretendida no cultura, el de su pretendido no saber.

Las claves de fondo, nos atrevemos a decir entonces, no han cambiado. Llevamos más de cinco siglos de desvalorización y sometimiento. Las presentaciones y mecanismos se modifican permanentemente como el packaging del mercado, se tiñen de nuevas modas, toman nuevos ropajes y nuevos discursos. Nos desorientan e intentan desarticularnos y someternos en la incomprensión. Los códigos valorados, no obstante, siguen siendo los mismos y en ellos el uso consciente y crítico del lenguaje sigue teniendo el valor que los sectores de poder no descuidan jamás ni para sus hijos ni para su clase.

Es crucial entonces, en nuestro rol de formadores de formadores, recuperar con más fuerza que nunca aquello que los pedagogos críticos han sostenido con la fuerza del argumento y la convicción. El poder de la palabra como nacimiento de una conciencia política crítica (H. Giroux 1990), la posibilidad de leer nuestra historia situados en nuestra cultura local y como parte de un proyecto más amplio que nos permita recuperar a través del lenguaje el poder y la identidad y junto a ello, las formas plasmadas en las injusticias de opresión, clase, pobreza, género y etnia. Comenzar, en definitiva, a explicitar y trabajar las dificultades discursivas en la convicción de que es allí mismo, es decir en la capacidad de lenguaje, en donde subyace el poder emancipador.

Bibliografía

- BERSTEIN, B. 1993. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.
FAIRCLOUGH, N. 1989. Language and power. London and New York, Longman.

FREIRE, P. (1986). Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, La Aurora.

GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/Mec.

HABERMAS, J. 1984. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.

LAZZARO, L. 2010. La batalla de la comunicación. Buenos Aires, Colihue.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

TORRES SANTOME, J. 1991. El currículum oculto. Madrid, Morata.

VIGOSTKY, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Paidós Ibérica.