

LENGUAJE E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

LANGUAGE AND INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL

Karina Vásquez Burgos*

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comprender la importancia del lenguaje y la inclusión en la escuela pública. La escuela debe ser entendida como un lugar de aprendizaje y desarrollo lingüístico, de relaciones inclusivas a nivel simbólico, pero también un lugar donde está presente el control que permite transmitir valores-culturales, relaciones de lucha e integración social.

Palabras clave: *Lenguaje, inclusión, escuela pública, aprendizaje y control.*

* Karina Vásquez Burgos. Licenciada en Fonoaudiología por la Universidad Pedro de Valdivia. Magíster en Salud Pública, Universidad Adventista de Chile. Magíster © en Educación mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás. Académica de la Universidad Adventista de Chile. karinavasquez@unach.cl.

Abstract

The purpose of this article is to understand the importance of language and inclusion in the public school. The school must be understood as a place of learning and linguistic development, of inclusive relationships at a symbolic level, but also a place where control is present that allows transmitting cultural values, struggling relationships and social integration

Keywords: Language, inclusion, public school, learning and control.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como propósito comprender la importancia del lenguaje y la inclusión en la escuela pública. El lenguaje como definición involucra aspectos neurobiológicos y psicosociales que envuelven al individuo en la sociedad.

Además, la inclusión permite la accesibilidad universal del individuo, siendo el puente o bisagra que conecta al ser humano con la sociedad. La diversidad, los aspectos intrínsecos del individuo son los que se encargan de regular los procesos, pero que en la actualidad depende de aspectos del control social, los que limitan los espacios de participación en los grupos sociales.

En este sentido, vincular el lenguaje, la inclusión con el control social en la escuela, puede ser entendido como la búsqueda de regular los comportamientos y sancionar los prohibidos (Castro, 2008). Esto ayuda a indagar la importancia de la escuela pública como un lugar que permite modificar los comportamientos de los grupos sociales subalternos, con el propósito de establecer discursos de carácter hegemónicos valórico-cultural para promover la violencia simbólica efectuada por los profesores a través de las normas, la disciplina y el currículum.

Esto último está relacionado con la cultura escolar y la adquisición del lenguaje en la escuela por parte del educando, permitiendo asegurar la transmisión de saberes legitimados y construir un determinado discurso que posee una direccionalidad e intención. Esta último está presente en la legislación, el currículum y los planes de estudios con el objeto de efectuar y fortalecer el proyecto social y moralizante sobre los grupos sociales subalternos.

1. Teoría del lenguaje y su adquisición

El lenguaje actúa como una habilidad cognitiva de orden superior que determina capacidades diferenciadoras en la niñez. Según Navarro (2006), este proceso de habilidades cognitivas complejas se divide en vertientes receptivas y expresivas y proporciona la capacidad al ser humano de expresar su pensamiento, comunicar sus ideas y ser parte del desarrollo integral en la sociedad.

Para Puyuelo (2000), la conducta comunicativa debe ser entendido como concepto propio del ser humano, que desempeña importantes funciones a nivel: cognitivo, social y comunicativo, permite al ser humano hacer claras sus intenciones, estabilizarlas, convertirla en regulaciones complejas de la propia acción humana, con la

posibilidad de acceder a un plano de autorregulación cognitiva y del comportamiento, a lo que no puede ser posible sin el lenguaje.

La vertiente receptiva involucra comprender el mensaje. Al respecto Peña-Casanova (1991), advierten que la recepción del lenguaje es posible por medio de la recepción auditiva del sonido, comprende una vibración ondulatoria del aire hacia estructuras corticales, que es donde se produce la comprensión del mensaje. Esta se realiza por medio de la recepción visual, la que ocurre en el campo visual que se recibe en el hipocampo visual. La expresión del lenguaje, se puede distinguir la verbal y la no verbal. Esta última contempla la comunicación emocional, gestual y simbólica.

En este mismo sentido, la comunicación es la capacidad de transmitir información y su naturaleza, utilizando distintos sistemas que hacen referencia a una intención interindividual, con una doble polaridad receptiva y expresiva a nivel lingüístico. Este modelo clásico: emisor-receptor. Además, el desarrollo de este modelo dicotómico, permite la codificación (expresión) en relación a la decodificación (comprensión) (Peña-Casanova, 1991).

Por su parte, el lenguaje envuelve una función simbólica y semiótica definida que indica:

El lenguaje es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística. (Lecours y Cols, 1979, citado en Peña-Casanova, 2011).

El lenguaje simboliza discursos e intenciones sobre una comunidad lingüística. Por ejemplo: la escuela permite transmitir valores-culturales establecidos por los sectores de poder con el propósito de establecer control social, en torno a homogeneizar y moralizar a los educandos. Los discursos que se inculcan en la escuela, están presentes en la utilización del lenguaje a través del docente, utilizan códigos muy elaborados o bien poco elaborados, según sea el contexto pedagógico, lo que lleva a una exclusión simbólica de las prácticas pedagógicas discursivas.

2. Lenguaje en la escuela

La escuela es una institución social que permite la socialización de los distintos sectores que están en edad escolar, con el propósito de transmitir y conservar a cultura de una sociedad determinada, pero también es un lugar de moralización de las prácticas educativas.

La escuela para Foucault (1992) es “una institución de vigilancia y encauzamiento de la conducta” (Fernández Enguita, 1990: 158 citado en Ávila, 2002: 2), es utilizada para transmitir los discursos de carácter ideológicos y disciplinan la adquisición de las competencias para orientar la homogeneidad de la enseñanza. Por ejemplo, el rol que tienen las educadoras en el nivel preescolar, sugiere potenciar las actividades efectuadas con los educandos con orientación al desarrollo de habilidades lingüísticas que promuevan el vocabulario y la comprensión del discurso.

Según Morales (2005), el problema de la enseñanza del léxico, se encuentra en el aula de clases, pero actualmente no se ha visualizado la problemática que ocurre cuando la adquisición de nuevas unidades léxicas no se ajustan al tiempo estimado de adquisición por edad y cantidad de palabras (vocabulario pasivo). Además, la mayoría de los educandos muestra escaso vocabulario, situación que permite visualizar problemáticas a temprana edad sobre la adquisición y posibles trastornos del lenguaje.

Los niños que poseen códigos restringidos, utilizan un vocabulario no adecuado y se valen de palabras que no entienden, tampoco pueden definir conceptos básicos de primer orden lexical. Estas desigualdades se producen porque en el ambiente escolar se usan códigos elaborados y los niños con códigos restringidos dificultan su adaptación y su comprensión.

3. La Escuela un mecanismo de control social

En la Conferencia Mundial sobre Educación, la preocupación central fueron las oportunidades educativas de los grupos sociales subalternos: la alfabetización, las personas con discapacidad, los miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, que enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, 1990).

En el caso de nuestro país, las políticas educaciones evidencian espacios de inclusión social a través de las escuelas especiales y multiétnicas, que han permitido

brindar educación a los estudiantes tanto con problemas de aprendizaje (Decretos 87, 300, 170/2010, 1/98) y perteneciente a estratos sociales bajo.

Además, la accesibilidad de las escuelas urbanas y rurales está condicionadas por un debate de parte de la comunidad educativa, a raíz de los propios problemas de su contexto educativos que afecta a todos. García Huidobro (1989) señala que las prácticas educativas poseen una serie de conflictos educativos que tienen que ser solucionados, pero también es un lugar de encuentro y desarrollo personal. Esto último, permite la creación de espacios de reflexión sobre prácticas democratizadoras que orienten la inclusión de los estudiantes.

Los espacios de reflexión en la escuela tienen como propósito crear espacios de inclusión destinados a favorecer las prácticas educativas entre los estudiantes, sin distinción social y cognitiva. Sin embargo, los directivos buscan un punto de encuentro entre los discursos del gobierno central con el propio proyecto educativo. Esto tiene como propósito proyectar y desarrollar mejoras en lo que concierne a la inclusión social y calidad educativa, pero en la práctica promueven una sistematización de la enseñanza, centrado en la perspectiva del educador y del educando, estableciendo retroceso y homogeneidad en el espacio educativo (Bustos; 2000,58; citado en Freire (1999).

El problema es cuando la escuela la observan como un lugar que permite moraliza a los estudiantes. Esta situación tiene como objeto la transmisión de valores-culturales establecidos por la autoridad central que son legitimados en las sociedades civiles y educativas. Esta búsqueda de homogeneidad buscar excluir la experiencia, el saber viene seleccionado, ordenado y registrado en libros de textos, es decir, se trata de un saber enciclopédico

En esta misma línea argumentativa Paulo Freire, plantea que existe una pedagogía dominante sustentada por los sectores de poder, que establecen un discurso educativo, tiene como objeto perpetuar las diferencias sociales y seleccionar los elementos culturales que necesitan ser transmitidos, favoreciendo la exclusión simbólica:

El educador es quien sabe, y si los educados son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser el saber de experiencia narrada o transmitida (Freire; 1999, p. 71).

El problema se presenta con la adquisición de discursos educativos que favorezcan la participación soberana de la ciudadanía, la autorrealización personal y fomentar reflexiones que promuevan opiniones de carácter libertario.

Bourdieu y Passeron (2001), señalan que la acción pedagógica en las instituciones educativas, son un medio que utilizan los sectores de dirigentes para validar su hegemonía. La violencia, la injusticia y la explotación expresadas en términos de deshumanización, son constructos utilizados en la formación de los estudiantes. En el caso de Chile, las políticas educacionales se han enfocado a legitimar las prácticas que sólo se abordan a nivel político y teórico, dejando de lado la enseñanza de habilidades de orden superior, la participación activa en el sistema educativo de directivos, profesores, alumnos, padres y apoderados, sin posibilidades de ser escuchados.

La solución a este problema debe pasar por una educación formación interdisciplinaria, debe insertarse en la cultura y ser efectiva. El desarrollo de competencias tiene que ser integrador y no sólo discursivo y tradicional. Esto perjudica a los estudiantes, acumulan experiencias que no significativas en el aula, basada en estándares de calidad como es el SIMCE. Este es un problema no menor, pues los grupos sociales subalternos, carecen de una formación significativa, se presentan más anacronismos en su formación, prima la rigidez por sobre la diversidad de intereses de los estudiantes, lo cual conlleva a un retroceso de los aprendizajes tanto a nivel primario, secundario y superior.

Además, los grupos sociales subalternos poseen una carga lingüística distinta, lo cual impide una adecuada adquisición de los saberes y competencias necesarias para enfrentarse en el sistema educativo, pero también se enfrentan a otro problema que los contenidos vienen seleccionados; con ello permite sancionar, legitimar un sistema de hábitos y prácticas sociales que son consideradas como si fueran universales (Ávila, 2002).

Los sectores dirigentes poseen ventajas comparativas en el sistema educativo formal, tienen una base teórica mejor elaborada e incluso antes de entrar en el sistema formal, pero los grupos sociales subalternos sufren una aculturación en la escuela, ya que ésta transmite una cultura diferente a la suya, lo que exige un esfuerzo de adaptación mayor (Bourdieu & Passeron, 1973, p. 51).

En este contexto, Bernstein (1990), señala que se presentan entre los distintos sectores sociales diferencias lingüísticas, “no son el reflejo directo de diferencias de aptitudes; sino que resultan de las diferencias de los tipos de discurso dominantes característicos de cada una de las clases sociales”. Al interior de los centros educativos se presenta y actúa el control social, la desigualdad social y las formas lingüísticas de comunicación, es decir, los sectores de poder poseen discursos superiores y los grupos sociales subalternos son de carácter restringidos. Esta situación provoca una violencia simbólica a través de la acción escolar, los profesores adquieren hábitos excluyentes sobre los estudiantes según su capital cultural y social, los segregan, los categorizan por su condición social y lingüística (Bourdieu & Passeron, 1976).

En este contexto, el lenguaje se constituye dos formas de utilización. El primero es a nivel socioeconómico y el segundo son los sistemas de educación. Estos atribuyen distintas potencialidades al lenguaje, conduciendo a diversas formas en el discurso de los estudiantes. Al respecto, Donoso (2002) ha indicado que la situación económica es una limitante para las familias, determina las capacidades para satisfacer necesidades elementales como las de subsistencia, repercutiendo de forma negativa en la formación del estudiante y afectando la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El sistema educativo a través de las instituciones educativas ejerce una violencia sobre sus miembros, otorga a los profesores poder, control y genera resistencia. Esta lo ha demostrado Fernández Enguita (1995:159, citado en Ávila, 2002, p. 3) señalando que los estudiantes no son simples seres indefensos ante unos todopoderosos profesores. Esto se puede observar en el aula, especialmente a la hora del desorden:

“Quien quiera que haya observado una clase sabe que la mayor parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaren no haber entendido habiéndolo hecho, etc.; o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la gimnasia” (Fernández Enguita, 1995, p. 160).

Las instituciones educativas son lugares de diálogos, negociación entre los diversos actores que componen la unidad educativa, pero también es un lugar de restricciones que dificulta lograr los procesos educativos. Esta institución genera sus propias formas de resistencia, surgen relaciones de poder, se organizan los discursos y se crean normas de disciplina con el propósito de regular los comportamientos de los estudiantes, perjudicando la inclusión educativa.

Esta violencia simbólica, permite explicar la dominación que existe entre la escuela, se produce por intermedio de esquemas de percepción, de manera invisible, insidiosa a través de la familiarización insensible de un conjunto físico simbólicamente estructurado, pero además integrando la experiencia de interacciones de una estructura de dominación (Ávila, 2002; 2). Ejemplo de ello, la institucionalidad no está presente en los estudiantes, pues ellos imponen sus propias normas, donde la violencia es considerada como signo de igualdad, es decir, se materializa a través del maltrato físico, verbal y la exclusión social, donde los estudiantes imponen su poder sobre el resto de sus pares.

El problema que se presente al interior de la escuela no es menor, las relaciones que se establecen no son unidireccionales, sino bidireccionales o incluso multidireccionales. Esto último es significativo, porque participan todos los miembros de la comunidad educativa inclusive los excluidos:

“Colectiva, en cuanto que los alumnos toman de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponer a los fines y medios de la escuela, reelaborándolos y articulándolos a través de agrupamientos de iguales que, a menudo, surgen precisamente como consecuencia de su pertenencia a una subcultura común. Personal, porque las estrategias de grupo no agotan las de los individuos, y porque hay estrategias individuales que no son encuadrables en estrategias grupales”. Fernández Enguita (1995).

La regulación de los comportamientos de los estudiantes es importante para lograr los objetivos planteados por la autoridad, se busca la identificación de la cultura escolar y la percepción de la educación para lograr los fines de disciplina y reproducción. Los estudiantes con una cultura mejor asimilada, se identifican mejor con la institución educativa, en relación a los grupos sociales subalternos que sus prioridades no están en la escuela.

CONCLUSIONES

La escuela se convierte en un lugar donde se produce una asimilación de saberes de carácter hegemónico con el propósito de disciplinar y moralizar a los estudiantes, utilizando un lenguaje para los grupos sociales subalternos en ocasiones difícil de comprender. Además, surgen prácticas de control a través del currículum oficial, los planes de estudios y los lineamientos propios del establecimiento. Esta situación no favorece el desarrollo de competencias, pues se centran en prácticas educativas tradicional, en vez de desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes desempeñarse eficazmente en la sociedad.

La violencia simbólica favorece el control social de los sectores dirigentes sobre los estudiantes, permitiendo transmitir un discurso homogeneizador que privilegie el progreso y el desarrollo económico, por sobre un aprendizaje para la vida.

El lenguaje y la inclusión son elementos que deben favorecer espacios democratizadores en la formación de los estudiantes, se busca con ello el crecimiento personal, el desarrollo de competencias y fomentar una educación libertaria para formar estudiantes con responsabilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, Mercedes (2002). “Violencia estructural y resistencia: dos caras de la moneda”.

Bernstein B. (1990). “Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la transmisión cultura”. Editorial El Roure Editorial.

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Castro, E. (2008). “Estado, control social y apropiaciones simbólicas. Una mirada a la cartografía y la geografía a partir de Foucault”, en revista Diálogos de Saberes.

Donoso, S. (2005) “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135

Fernández, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Foucault, M. (1992) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1999) “*Pedagogía del oprimido*”. Siglo XXI, Buenos Aires.

García-Huidobro, J.E. y Cristián Cox. (1999) “Visión de conjunto. La Reforma educacional chilena 1990-1998” en *La Reforma educacional chilena*. Editorial Popular, Madrid, España.

Morales, J. (2005). *Premisas para una enseñanza sistemática del léxico, Tesis para optar al grado de profesor de Lenguaje y Comunicación y al grado de licenciado en educación*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Navarro, A. (2006). *Relaciones semánticas entre las palabras: hponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios semánticos*. Editorial La revista de educación.

Peña-Casanova J. (1991) *Normalidad, semiología y patología neuropsicológicas*, Editorial Masson, Barcelona, España.

Peña-Casanova J. (2001) *Manual de Logopedia*, 3º Edición, Editorial, Elsevier Masson, Barcelona, España.

Puyuelo & Rondal (2000). *Evaluación del lenguaje*. Ed. Masson. Barcelona, España.