

# LA ESCUELA COMO LUGAR DONDE SE PRODUCEN PERSONAS

Martin Packer y David Greco-Brooks

*Departamento de Psicología, Universidad de Duquesne,  
Pittsburgh, Pennsylvania, USA, 1999*

Packer, M., & Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.]

## Resumen

*El análisis del discurso del aula muestra que ésta debe ser vista como un lugar de producción cultural; los niños son transformados a medida que son introducidos en una nueva posición de sujetos - la de "estudiantes". Los niños no son objetos pasivos de este trabajo, sino que activamente adoptan esta nueva posición y, en ocasiones, de manera igualmente activa, rompen con el orden del aula. Afirmamos que se produce una escisión -una división entre el niño como miembro-de-familia y el niño como estudiante-en-el-aula. Con el avance del año escolar, las infracciones del orden se vuelven menos frecuentes, a medida que los nuevos mediadores culturales (lectura, escritura, aritmética) cristalizan esta división en la persona de cada niño.*

La conciencia converge con el niño como una golondrina que al aterrizar posa sus patas sobre la sombra que ella proyecta en la arena: de manera precisa, dedo con dedo. La golondrina pliega sus alas para posarse; su sombra se hunde y se extiende sobre la arena para encontrar y acoger su pecho.

Como cualquier niño, yo me metí en mí mismo con un ajuste perfecto, como un nadador que al clavar en una piscina se encuentra con su reflejo. Las puntas de sus dedos entran en las puntas del reflejo de esos dedos en el agua, sus muñecas se deslizan por sus brazos. El nadador se envuelve completamente en su reflejo, sellándolo con los dedos, y esto dura hasta que emerge de la piscina, e incluso después.

El yo, que se expresa, es aprehendido como un ego; es una especie de infección en virtud de la cual establece de inmediato una unidad con aquellos que son conscientes de él, una chispa que enciende una conciencia universal de sí. Que sea aprehendida como un hecho por otros significa *eo ipso* que su existencia se está desapareciendo: entonces su otredad es devuelta a sí; y su existencia reposa justo en esto, en tanto que auto-conciencia. Ahora bien, como existe, no tiene subsistencia y subsiste solamente mediante su desaparición. Esta desaparición es, por tanto, *ipso facto* su continuación; es su propia cognición de sí, y su conocimiento mismo como algo que se ha convertido en otro sí que ha sido aprehendido y es universal. (Hegel, 1807/1961, pp. 530-531).

El sentido común considera las escuelas como lugares donde se enseñan conocimientos y habilidades. Este análisis epistemológico ha tomado recientemente un giro constructivista (cf. Phillips, 1995), al reconocerse que el niño construye activamente conocimiento, tanto

individualmente (Piaget, 1937/1955) como con otros (E. G. Cobb → Yackel, 1996), en lugar de recibir pasivamente el conocimiento transmitido por el profesor (cf. Reddy, 1979); pero incluso en estas versiones, el niño sigue siendo considerado un *sujeto epistémico*, sin que haya un reconocimiento de que la escolaridad cambia el tipo de persona en que el niño se convierte. Las versiones sociológicas de la escolaridad (e. g., Dreeben, 1963) parecerían superar esta limitación, pero incluso en estas la influencia de la escuela es vista como un proceso de socialización en el cual las normas y actitudes son interiorizadas por un sujeto, cuyo carácter no cambia.

La pedagogía crítica, por el contrario, ha tomado en cuenta que la identidad de los niños cambia en la escuela, no obstante, esta *producción cultural* generalmente es considerada como algo que ocurre solamente fuera del aula. Para Willis (1977/1981; 1981), el salón de clases es tan solo un lugar de intercambio (de conocimiento por respeto), mientras que el pequeño grupo informal de los "compañeros" es el sitio de la creatividad, del trabajo cultural. McLaren (1993) también consideraba que los estudiantes eran activos solamente cuando se comprometían en una resistencia a la "ideología hegemónica" escolar.

Era una paradoja más bien desconsoladora que cuando los estudiantes no estaban estudiando era cuando se volvían participantes activos en la resistencia, y cuando estaban a la merced de la instrucción monótona y esfumadora del sí mismo, permanecían, la mayor parte del tiempo, como observadores desapasionados y receptores pasivos del paquete que les entregaban ya listo (y demasiado cocinado) de la información. (p. 156)

Giroux (1983) señalaba que en ambas teorías sobre la escolaridad - la de la "reproducción" y la de la "resistencia" -, las "escuelas a menudo son consideradas como fábricas o prisiones, donde tanto profesores como estudiantes actúan solamente como peones y portadores de un papel, constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista" (p. 259). Tales "teóricos", escribió, "han fracasado en darnos una comprensión más precisa acerca de cómo los profesores, los estudiantes, y otros agentes humanos se unen en contextos sociales e históricos específicos a fin de producir y reproducir las condiciones de su existencia" (p. 259). El examen reciente de "la producción cultural de la persona educada" ha dado una mayor atención a "cómo la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y la escolaridad" (Levinson y Holland, 1996, p. 14), pero estamos lejos de que los detalles se aclaren. Es muy importante lograr una mayor comprensión ya que los actuales llamados a la reforma de la escolaridad se suman a la demanda de que las escuelas cambien los tipos de personas en que se convierten sus estudiantes (cf. Packer, en prensa).

Por último, existe un acuerdo general respecto a que la escuela primaria constituye una transición entre la familia y las instituciones más amplias del trabajo y la vida pública, y que introduce los importantes mediadores culturales que son los textos y los números, aunque estos cambios generalmente son vistos en términos de habilidades, conocimientos, normas y valores que son internalizados o construidos. Pero el mundo del salón de clase es una "matriz disciplinaria" (Foucault, 1973), un "orden simbólico" (Lacan, 1956/1968), que al incluirse en él no solamente genera conocimiento y habilidades, sino que lleva a aquello que llamamos *trabajo ontológico*: la transformación de la persona humana. En este artículo, abordamos un análisis detallado y cuidadoso del

discurso del aula de clase con miras a empezar a caracterizar la maneras en que las escuelas cambian a los niños - la producción cultural en el salón de clase.

## ANÁLISIS DEL DISCURSO Y TRABAJO ONTOLÓGICO

Comprender este trabajo ontológico requiere un tipo de análisis apropiado: uno que se ocupe de la pragmática del discurso. Los lingüistas han estado trabajando en descripciones del lenguaje y del habla como productores de efectos; como constitutivos. El lenguaje produce una marca, deja una huella –comprender cómo puede hacer esto requiere una la comprensión de las relaciones humanas en las que se usa el habla. Para ver cómo las palabras pueden tocar a la gente, pueden generarles apertura, cómo pueden herirlas o destruirlas - para entender este poder del lenguaje se requiere poner atención a la ontología del ser humano. Cuando uno pone atención a “lo que *se hace*” en “lo que *se dice*” en el salón de clase, resulta aparente una economía de la emoción en la pragmática del movimiento discursivo, y se vuelve evidente la dialéctica del significado y del deseo en la transformación de la persona humana.

Buena parte de la psicología adopta la peculiar combinación de un dualismo ontológico no examinado (atribuible a Descartes) y al mismo tiempo, el repudio del discurso ontológico como metafísico, improbable y significativo (atribuible a los positivistas lógicos). Necesitamos partir más bien de una ontología *no dualista*: algo como los esfuerzos de Hegel para formular una alternativa tanto al dualismo de Descartes entre mente y materia, como al insalvable abismo ontológico dejado por Kant, entre las cosas en sí mismas y las cosas-como-aparecen, el noumeno y el fenómeno (cf. Packer - Goicochea, 1999).

Los amplios tropos de una ontología no dualista son discernibles en el trabajo de Hegel, Heidegger, Hyppolite y Kojève, Luckács, Derrida, Foucault, Lacan y otros. Tal ontología ve la persona como construida y transformada en los contextos sociales, formada a través de la actividad práctica en relaciones de deseo y reconocimiento, de tal manera que el sujeto resulta escindido, motivando así una búsqueda de identidad tratando de lograr la unidad. La persona humana es constituida en relación, en sociedad y en historia, siendo lo “individual” solamente una forma posible.

Ser humano es ser arrojado en un mundo social preexistente, en términos del cual nos sentimos interpretados y comprendidos –“situados”. Situar es interpretar a una persona como de un tipo particular de existente, un tipo particular de sujeto – como *masculino, femenino, estadounidense, estudiante, profesor* y así sucesivamente. Al enunciarlo de esta manera, un hablante se sitúa a sí mismo y al otro, asumiendo o asignando posiciones de sujeto tanto a sí mismo como al otro: “El proceso referencial es aquel en el cual sujetos, objetos y relaciones sociales son producidos simultáneamente aún en el curso de las declaraciones, incluso las más mundanas” (Hanks, 1996, p. 237). Hablar no es solamente representar el mundo sino también ocuparlo; y hacemos muchas cosas “mediante” el lenguaje – “nos producimos; efectuamos cambios en nuestros mundos; nos conectamos con otras personas; experimentamos belleza, cólera y ternura; ejercemos autoridad; rechazamos; y perseguimos nuestros intereses” (p. 236).

Enfoques pragmáticos como el análisis conversacional (cf. Levinson, 1983; Nofsinger, 1991) estudian principalmente la manera cómo los hablantes toman sus turnos en la

conversación. Pero cuando alguien toma un turno conversacional, se genera un movimiento y podemos entender estos movimientos como cambios en la relación. Hanks anotó que los términos indexicales como *esto, eso, yo, tú, nosotros, ellos, y por aquí*, son inherentemente relacionales. "Al pronunciar cualquiera de ellos", escribió Hanks (1996), "los hablantes se ponen en una relación de inclusión, exclusión, proximidad o distancia relativa al objeto de referencia y relativa a su actual interlocutor" (p. 237, énfasis excluido). De hecho, las posibles maneras en que una relación puede cambiar a medida que nos movemos, dentro y mediante la conversación, son más complejas. De Rivera (1967) diferenció tres ejes del movimiento relacional, tres maneras diferentes en las cuales "el otro o el yo puede movilizarse con miras a incrementar o disminuir la distancia entre la persona y el otro" (p. 76):

- Movimientos de *reconocimiento*, de *posición* – en los cuales nosotros quitamos, retiramos, extendemos u obtenemos reconocimiento para los otros y, a través de ellos, para nosotros mismos" (p. 62), con emociones como admiración o contemplación.
- Movimientos de *pertenencia*, de *intimidación* – en los cuales forjamos o rompemos una conexión entre nosotros y otra persona u objeto, con emociones como amor o miedo.
- Movimientos de *ser*, de *apertura* –en los que "otorgamos o negamos lo que el otro es " (p. 62) y *cómo* es, con emociones como asombro o sospecha.

Con el análisis conversacional complementado por una ontología no dualista, y estas 3 clases de movimientos, tenemos el aparato analítico para conducir una investigación pragmática del discurso que nos lleva más allá del uso de turnos a estudiar el trabajo ontológico que se hace cuando la gente habla. Este trabajo incluye *situar* tipos específicos de *ser* –clases particulares de sujeto- para las personas del yo y el otro (y otras entidades), y *posicionar* estos sujetos a lo largo de ejes de *pertenencia* y *reconocimiento*. La atención a la pragmática de estos movimientos, a la semántica del tópico y la referencia y a la organización para tomar turnos, permite una descripción de la escolaridad que empieza a mostrar cómo son transformados los niños.

## EL PRIMER DÍA DEL PRIMER GRADO

Dejemos estas abstracciones y vamos a un ejemplo concreto. Es el primer día de escuela en primer grado, en una escuela primaria de una comunidad pequeña, pobre, de clase trabajadora y étnicamente mixta en el "Cinturón del deterioro" de Estados Unidos. La profesora, Joan Smith, está introduciendo a los niños recién llegados al orden simbólico del "Salón 2". En los detalles cotidianos de la vida del aula podemos distinguir la co-construcción activa que es central en la escolaridad. En un discurso aparentemente práctico, ordinario y transitorio podemos ver la iniciación trascendente de los recién llegados al orden disciplinario de la comunidad de práctica del salón de clases.

El salón de clase de la profesora Smith está poblado con una variedad de artefactos nuevos para los niños. Los recortes de osos en papel, ubicados en sitios clave, llaman su atención rápidamente: sobre el afiche de las reglas de clase, sobre el calendario y en los vagones del "tren de lectura" del periódico mural que sirve para indicar el progreso de los estudiantes a través de la secuencia de libros que serán leídos a lo largo del año. Los

osos representan a los estudiantes: familiares, tiernos, amigables y ocasionalmente inclinados a gruñir, de manera individual y colectiva. Cada oso en el Tren de Lectura representa a uno de los estudiantes; los otros osos representan al estudiante ideal – el que trabaja duro, es alegre, se comporta bien, es afectuoso con su profesora.

- 123 J: Bien, en la parte de abajo de nuestro calendario tengo a mis amigos los osos. Si ustedes miran  
 124 alrededor del salón de la profesora Smith encontrarán que a ella le encantan los osos. Sí, me  
 125 gustan mucho los osos.  
 126 S: ¡Hay osos en el tren!  
 127 J: Sí... y hay osos allí en los colores...  
 128 Pero *esos* son osos muy especiales porque  
 129 esos osos nos ayudan a vivir juntos.  
 130 S: Osos.  
 131 J: Déñse la vuelta, voltéñse y mírenme, justo aquí. Estos osos nos  
 132 ayudan a aprender las reglas para que podamos llevarnos bien en el Salón 2 este año.

A medida que los osos son señalados y situados (como “mis amigos”; 123), comienza una negociación que revela el complejo y sutil trabajo interactivo de encauzamiento, en el cual la profesora Smith dirige la atención de los niños y solicita su compromiso activo. Su siguiente declaración (123-124) tiene la apariencia de una proposición condicional, pero su efecto ilocucionario es el de provocar que los niños miren alrededor del salón. La respuesta de los niños indica que lo tomaron como una instrucción. La profesora Smith afirma esta respuesta (127); sin embargo, su orden en la Línea 131 señala como problemática la reacción de los niños a las Líneas 128-129 e inicia la corrección, retornando al “punto” de su declaración: lo que Joan enfoca no son los osos sino “las reglas” que “nos ayudan a aprender”. Ella introduce cada regla a su turno. Primero, “Tenemos una regla realmente especial en el Salón 2, debes tener una sonrisa el entrar por la puerta y una sonrisa al salir por ella”. Sigue entonces con las reglas de la primera a la tercera: Haz tu trabajo; habla suave; haz fila en silencio.

- 188 J: ...Bien, vamos a la regla 4.  
 189 Yo no creo que este oso tenga posibilidad de romper esa regla porque  
 190 está demasiado ocupado comiendo su miel. Pero la regla dice No Correr.

Sin que un oso signifique específicamente “No correr”, la profesora define la regla a través de un oso que hace su trabajo (“regla número 1”), quien está “demasiado ocupado comiendo su miel” para correr. Sin embargo, ¿cómo anticipa Joan la apropiación de esta regla por parte de los niños? ¿Sobre qué bases anticipa que ellos puedan adoptarla como suya? En efecto, ¿por qué aceptarían estos niños que esta mujer les diga lo que pueden y no pueden hacer, a medida que ella detalla las reglas? ¿Qué da legitimidad a estas reglas? Como Bourdieu y Passeron (1970/1990) enfatizaron, cualquier orden disciplinario es convencional, un “arbitrario cultural” que debe ser presentado en la práctica y la pedagogía como racional y natural –una imposición que ellos llaman *violencia simbólica*.

En el discurso actual, podemos trazar dos dispositivos relacionados que los profesores

emplean para legitimar estas reglas. El primero es el deseo recíproco de *reconocimiento* y *pertenencia* entre los niños y la profesora Smith, evidente en la negociación del estatus social y la intimidad –la autoridad y el poder ilustrados cuando ella despidió a los padres de los niños esta mañana, después de que ellos habían traído a sus niños a la escuela; su énfasis en su conexión con la vida hogareña de los niños (cuando les contó que les había enseñado a sus hermanos mayores, por ejemplo). Segundo, es la introducción de nuevas formas de *sujeto con posiciones*<sup>1</sup> consecuentes. Joan utiliza las dinámicas afectivas de ser, pertenencia y reconocimiento para inscribir a los niños en el orden simbólico del salón, al situarlos y posicionarlos como una nueva clase de sujetos, e invitarlos a adoptar esta nueva ubicación y posicionamiento como propio (Butler, 1997). Posición e intimidad son alcanzables para los niños, pero solamente en términos del orden simbólico del salón.

193 ... Pero la profesora Smith realmente  
 194 cree fuertemente en esto, y quiero que ustedes sepan lo que quiero decir con no  
 195 correr. ¿Es porque soy mala persona?  
 196 Ss: No! [inmediata y sinceramente]

Joan se refiere aquí a sí misma tanto en tercera como en primera persona: como “la profesora Smith” y como “yo”. Ella intercambia el nombre propio y el indexical a lo largo de la conversación (p. ej., 123-125, 193-195, 358-361), y a medida que lo hace, vislumbramos cómo el orden simbólico del salón de clase contiene las nuevas posiciones (para el niño), de sujeto *profesor* y *estudiante*, con nuevas expectativas, obligaciones, sanciones y relaciones. La referencia se desliza de la posición a la persona: “profesora Smith” es una posición definida por y en el orden del aula, mientras “yo” es (generalmente) el ser, que siempre es más (en sus posibilidades) y menos (en su concreción) que esa posición de sujeto.

La distinción paralela entre la persona del niño y la posición del sujeto “estudiante” también se vuelve aparente. Por ejemplo, el llamado para una respuesta en coro (195) es un dispositivo retórico que Joan usa frecuentemente para aglutinar a los niños, para que ellos hablen como un grupo al cual ella se dirige con el anónimo indexical “ustedes” (p. ej., 194, 197, 199). Esta posición de sujeto es definida como “chicos y chicas” que deben levantar la mano para ser reconocidos como un hablante que debe seguir las reglas, poner atención, ponerse a pensar. Es como poseedores de esta posición de sujetos que los niños pueden obtener reconocimiento y cercanía. ¿Cómo se establece esta posición de sujeto y cómo llegan a ocuparla los niños? Veremos que ellos no están posicionados pasivamente, ni pueden adoptar inmediatamente esta posición.

El llamado a dar una respuesta en coro también es la primera parte de un par pregunta-respuesta en contigüidad, que ofrece a los niños la oportunidad de alinearse con una comprensión preferenciada. Dos niños se auto-seleccionan y ofrecen dos respuestas relacionadas: porque la profesora Smith no desea que se lastimen y porque alguien podría resultar lastimado al correr en el salón. Joan ratifica explícitamente la última (“Correcto” inmediatamente sigue la segunda respuesta), e implícitamente la primera,

---

<sup>1</sup> Usamos el término posición del sujeto para referirnos al tiempo a su posición de sujeto y al hecho de que está posicionado (en movimientos de intimidad y estatuto) con relación a otros sujetos.

mediante una construcción narrativa (aquí omitida).

- 197 J: ¿Por qué suponen -  
 198 S: Porque usted no desea que nos lastimemos.  
 199 S: Porque uno podría tropezar con alguien.  
 200 J: Levanten la mano y díganme. Levanta tu mano, querido. Levanta tu mano.  
 201 Sí.  
 202 S: (alguien podría lastimarse)  
 203 J: Correcto... [Joan les cuenta la historia de una niña que se estrelló  
 204 con la pared y con una puerta que ella abrió, hiriéndose la cabeza]

Esta discusión continúa tras la interrupción por la visita en el primer día de escuela por parte del rector y el superintendente distrital:

- 358 J: "No Correr" es muy importante para la profesora Smith. Esto es algo  
 359 que podría molestarme, porque  
 360 yo no quiero ver sus caras sangrando

Ella invita (195) y recibe (196) reconocimiento de la autoridad (estatus) y preocupación (cercanía) de "la profesora"; los niños se identifican con su intervención. Sus movimientos hacia estos lineamientos tienen tres facetas: sitúan su existencia en términos de *ser* (buena o mala persona), su posición en términos de *reconocimiento* (una autoridad interesada en el bienestar de los niños), y su competencia como alguien que cuida de su bienestar (mostrándose "molesta" pero no en realidad) en términos de cercanía. Ella ubica a la profesora Smith como un sujeto cuyos intereses debían ser apropiados por los niños, identificarse con ellos o "encaminarse a ellos" (cf. De Rivera, 1977. Pp. 43-44). Ella está construyendo una prioridad de conocimiento (cita anterior, 198) y sobre el desarrollo del vínculo entre los niños y ella misma para definir las posiciones de la profesora Smith y sus estudiantes.

La siguiente pregunta (360-361) proyecta una nueva trayectoria para la elaboración del significado "correr"; la relevancia condicional (Levinson, 1983, p. 306) de la pregunta limita el alcance de la siguiente conversación. Ahora la posibilidad de "correr" del estudiante será diferenciada en términos de la organización espacio-temporal de la vida escolar: la aplicación de la regla a la posición del sujeto estudiante es aclarada en términos del escenario –específicamente, contrastada con otros escenarios donde hay otras reglas. Lo que Joan no sabe es que algunos de esos otros escenarios producen otras posiciones de sujeto.

- 360 J: Hay un lugar donde  
 361 ustedes pueden correr; ¿alguien sabe cuál es?  
 362 Ss: ¡Afuera! [Responden en coro con entusiasmo]  
 363 Afuera, ya lo creo. Una vez están fuera de la puerta, pueden correr porque es  
 364 un lugar *seguro* para correr. También pueden correr los jueves en el gimnasio.  
 365 S: En el gimnasio. Nosotros solamente ()  
 366 J: En el gimnasio. David, espera un minuto ¿sí? Si tienes algo que decir  
 367 necesitas levantar la mano. Bien. ¿Sabes qué? El otro lugar donde  
 368 ustedes pueden correr es en casa. Pero ustedes no pueden correr dentro de las  
 paredes [de la escuela] nunca, nunca, nunca,  
 369 nunca, nunca, nunca.

La regla "No Correr" es elaborada en una gama de significaciones preferidas. "Fuera de la puerta" indica una frontera más allá de la cual no aplica la regla. La contrastación adicional espacio/momentos "seguros" sirve para clarificar más el alcance de la aplicación de la regla, que aplica al niño que ocupa propiamente la posición del sujeto estudiante. Se indican tres espacios: la zona de juegos/durante el receso, "el gimnasio"/los jueves, y "el hogar"/después de la escuela. Pero, como veremos, al indicar estos contextos para elaborar y definir mediante el contraste el orden simbólico del "Salón 2", Joan inadvertidamente desestabiliza el hilo de la conversación acerca de las reglas -los niños inesperadamente usan su mención de "el hogar", "en el gimnasio" y "afuera" como ocasión para hablar acerca de su experiencia personal, y causan así una ruptura en el orden del aula.

Considerado estructuralmente, este segmento ilustra un supuesto elemental del sistema de turnos de la clase: a menos que afirmara explícitamente lo contrario, la profesora establecerá tanto los lugares periódicos donde el cambio de hablante puede ocurrir de manera conveniente, el lugar de relevancia de la transición (Levinson, 1983, p. 297), y la secuencia previa apropiada que se requiere para que los niños obtengan el turno para hablar (p. ej., levantar la mano). Como una unidad de construcción de turnos, la pregunta de Joan (361) selecciona el "quién" relevante -ella ratifica la interpretación de los niños de que la voz apropiada es la colectividad del "ustedes", otra respuesta a coro. En contraste, ella señala como problemático (366-367) el uso de David de la autoselección para hablar por "nosotros" (365) en su experiencia del "gimnasio". El punto de su corrección es ambiguo porque David desobedece una regla por la auto-selección ("necesitas levantar la mano") e intenta cambiar el tópico de conversación. Las respuestas de Joan (336-369) corrigen efectivamente ambos, ya que ella señala su comportamiento y reafirma la dirección pertinente de su charla -legitimación de reglas. El uso de Joan (364) de la frase preposicional "en el gimnasio" no debía ser interpretado como promotor de intervenciones acerca de las experiencias personales de los niños en tal contexto de acción.

De manera inmediata a su corrección, Joan indica "hogar" como otro contexto de acción donde "correr" es apropiado; ella no pregunta más a los niños acerca de su experiencia en el gimnasio. Sin embargo, su indicación de "hogar" ocasiona que otro niño diga el "yo" de la experiencia personal como miembro de una familia, hablando desde fuera de su posición de sujeto estudiante:

370 S: Yo *no* puedo correr (en casa)

371 J: Y no quiero que corran alrededor de los escritorios. Quiero decir en el exterior de la casa.

372 S: ( )

373 J: No es seguro, niños y niñas. Tenemos una cantidad de escritorios aquí; no es seguro correr

374 aquí. ¿Pueden prometerme que no correrán? Digan "yo prometo no correr".

375 Ss: Yo prometo no correr [corean juntos]

376 J: En los lugares inapropiados. Porque yo quiero que corran afuera, quiero que corran bastante y fuerte y rápido, está bien?

377 Ss: ¡Muy bien!

La Línea 370 es la primera de lo que se convertirá en una escala de afirmaciones de los



niños ilustrando su vida hogareña, la cual interrumpe la charla acerca de las reglas. Pero antes de que esto ocurra, Joan invita a los niños a encauzarse otra vez, a medida que reitera su preocupación por su bienestar como base de la prohibición de correr excepto en lugares "seguros" y "exteriores". Joan reafirma su cercanía con los niños vinculando sus deseos con los de ellos. Sin embargo, a medida que la conversación continúa, se hace evidente que el interés de los niños aquí no es principalmente su bienestar físico, sino su posición a los ojos de su profesora.

Noten la respuesta de Joan en la Línea 370. Su primera afirmación ("Y yo no quiero que corran alrededor de los escritorios") continúa la marcación de espacios-tiempos ilegales para el sancionado "correr": un contrapunto a "en el gimnasio" y "en el hogar" iniciados en la Línea 366. La segunda respuesta marca una auto-corrección, cualificando su uso de "en el hogar" en el mismo turno extendido que comienza en la Línea 368 – aparentemente ella interpreta la Línea 370 como confusa y hace una corrección de la Línea 367, al tiempo que la malinterpreta. La niña, sin embargo, no está corrigiendo; ella está compartiendo algo, como se aclara en la Línea 383, después de que la misma niña sigue adecuadamente la regla para tener su turno y levanta su mano:

- 383 J: ...Es un buen momento para correr porque ustedes sacan toda la energía. Emily?  
 384 ¿Tienes una pregunta?  
 385 S: Sí. Yo no puedo correr en mi patio porque mi perro a veces corre detrás de mí.  
 386 J: Oh, bien, entonces puede no ser una buena idea.

El uso de la niña de la primera persona aquí indica el contexto familiar, más que el de la clase: la niña se ubica a sí misma como miembro de la familia, como niña-de-familia, más que como estudiante-de-un-salón. Ese es el "yo" que puede ser dicho como poseedor de un perro, quien puede hablar de "mi perro". Donde Joan ha estado hablando de los lugares adecuados para correr en la escuela, la niña habla de los posibles lugares para correr en su casa particular. Ella está compartiendo algo digno de atención sobre el hogar y correr –digno de resaltar porque es una excepción a la afirmación de la profesora acerca del hogar.

La respuesta de Joan a este evento es interesante. Esta ruptura lleva el discurso fuera de la clase en términos de contexto, en términos de tópico y en términos de tomar el turno (no más formato de iniciación-respuesta-evaluación [IRE]; cf. Mehan, 1979). Aunque la relevancia del tópico ha sido interrumpida, Joan encamina al comienzo su afirmación evaluativa al tópico de la niña (386), esbozando la afirmación implicada, hablando como un "yo" que cuida, dándole atención personal. "Puede no ser una buena idea" correr en el patio si tu perro te persigue. Más que intentar reparar, ella participa en la interrupción.

- 389 S<sub>1</sub>: Mi perro –cuando yo corro-  
 390 S<sub>2</sub>: Mi perro siempre corre *delante de* mí. [niño]  
 391 S<sub>1</sub>: Es mi perro y corre realmente rápido.  
 392 S<sub>3</sub>: Yo también tengo un perro.  
 393 S<sub>4</sub>: ¡Yo tengo tres mascotas!  
 394 J: Porque Daniel, tú también tienes un nuevo hermano

Otro niño se auto-selecciona y hace un movimiento conversacional similar (389). Y todavía otro más interviene, contrastando quizás su carrera cuando es perseguido con la inhibición de la primera niña. Otros dos intervienen, en lo que ha tomado un giro competitivo presumiendo, fanfarroneando, buscando atención, reconocimiento y

admiración –movimientos de posición frente a los otros, movimientos de intimidad frente a su profesora. Joan se auto-selecciona, agregando a una de las afirmaciones de los niños, estableciendo su familiaridad con este contexto hogareño. (Ella todavía no ha realizado un movimiento para restablecer el discurso sobre las reglas que precedió la interrupción; ella prosigue para ponerse en la misma línea de los movimientos de los niños). Varios niños más continúan este despliegue de sus experiencias familiares:

400 Ss: Nosotros tenemos tres perros, tres perros.

401 S<sub>6,7</sub>: Cuatro. Cinco.

402 S<sub>5</sub>: Cuando yo voy ( ), mis perros van delante de mí y me muerden.

Aunque estos movimientos son intentos por compartir con la profesora, noten lo auto-referenciales que son –el tono es de “yo, yo, yo!” Estos movimientos muestran el deseo de reconocimiento de los niños, tanto por parte de los otros como del profesor. Son intentos conversacionales por el territorio; reclamos por ser considerados especiales, por tener algo que los diferencie de los otros y del “ustedes” que la profesora construyó antes. Cada niño afirma su *ser* (como persona con características que son particulares) y su *posición* (con características que son especiales), en intentos por lograr *intimidad*. Joan los *reconoce* en su deseo y ellos continúan mostrándose con orgullo (cf. De Rivera, 1977, pp. 56, 61). Estas exclamaciones nos muestran que los niños no tienen completamente incorporada la posición subjetiva de *estudiantes*. Ellos rompen el orden simbólico que la profesora está interesada en presentar y preservar en el primer día de escuela, pero no lo hacen para resistirse a la autoridad de su profesora sino que hacen movimientos que evidencian un deseo por su reconocimiento y conexión con ella.

403 J: Oh niño. Muy bien, solo déjame preguntarle a Regina qué quiere y entonces – David, tú debes

404 escuchar juiciosamente. Regina? [ssshs los otros niños]

405 S: [muy suavemente] Yo tengo un perro en mi casa

Ahora Joan comienza a regresar su discurso a su trayectoria inicial; al reconocer a Regina por levantar la mano, ella la ubica como *estudiante*. Joan no cierra abruptamente la charla sobre mascotas, sino que amablemente lleva a los niños de regreso a lo que es, desde su posición, el discurso apropiado. Al comienzo ella responde desde el tópico (394); luego ([ssshs 404) les pide silencio, diciéndoles que “deben escuchar”; después (406) comienza a darle un marco a su charla e incorporarla en el tópico original:

406 J: Ustedes saben que, cuando escucho todas estas historias de yo-he-tenido-perro, sé que realmente

407 van a estar emocionados por aprender algunas de las cosas que vamos a hacer este

408 año, para aprender sobre animales. Vamos a aprender todo acerca de los animales, así que

409 podremos hablar sobre nuestras mascotas más adelante.

410 S: Profesora? [pero la profesora Smith sigue adelante]

Los turnos de Joan (403-404, 406-409) muestran cambios en tópico, contexto, y en el dispositivo de gestión de turnos –desde la auto-selección por parte de los estudiantes hasta recuperar ella como profesora la selección de quién puede hablar –y, de manera importante, al retomar el interés de los niños. El tópico cambia de “mi perro”, a

“animales”, a “nuestras mascotas” –lo que es situado no es el perro, sino el discurso *acerca* del perro; primero “historias”, luego “charla”. Joan también reafirma el “ustedes” impersonal, dirigiéndose a los estudiantes como una clase y no como niños individuales. El discurso se ha transformado desde la familia hasta la manera cómo “los estudiantes de primer grado” hablan acerca de la familia en el salón de clase. Lo que va a ser abordado ahora no es el perro de la familia, sino un asunto académico - de hecho una conversación sobre temas académicos. Los niños se encuentran ellos mismos situados y posicionados –entendidos e interpretados- otra vez como lo que es, para ellos, una nueva clase de entidad y en un nuevo modo de relación: ellos son estudiantes que “realmente van a estar emocionados de aprender”.

La interpretación de Joan está dirigida a alterar un deseo subyacente, el interés de los niños. Cuando Joan se alineó con el interés de los niños, ella mantuvo la intimidad al irseles cuando ellos hablaban desde su contexto familiar. Aquí ella inicia un giro en ese interés desde la “emoción” acerca de las “historias”, hacia el aprendizaje futuro. Mientras que el “yo” de la familia está interesado en “mi perro” de las experiencias personales, el “ustedes” del estudiante en el salón de clases, está interesado en los perros como “animales” o “mascotas”. La estudiante aprende acerca de perros; ella no es perseguida por ellos. Joan ubica “aprender acerca de los animales” como una futura actividad imaginaria que los niños pueden anticipar ubicándose como estudiantes. Tal movimiento hacia una actividad, acomodándose en un orden, es un movimiento a lo largo del eje de “pertenencia” o cercanía (de Rivera, 1977, pp. 43-44).

¿Y cómo responden los niños a este trabajo ontológico? Es importante reconocer que los niños no son reducidos a la pasividad por estos movimientos. Ellos todavía están activamente involucrados, construyendo sentido, respondiendo con entusiasmo, y tratando de acomodarse –no solo ubicándose sino posicionándose. Un pequeño niño se auto-elige:

410 S: Profesora? [Joan lo ignora o no lo escucha. Ella sigue con su tema]

411 J: Volvamos ahora a las otras dos reglas que teníamos

412 S: [El niño persiste, interrumpiéndola para ser escuchado] Ella tiene, ella tiene una cantidad de mascotas [indicando a otra compañera de clase]

Noten la elección lexical del niño, “mascotas” (412). Él se ha unido al uso de Joan de “mascotas” en el segmento anterior (409); él se ha movido activamente hacia la posibilidad proyectada por la profesora. Sin embargo, su intervención es inapropiada para un “buen estudiante” en el aquí-y-ahora del Salón 2. Joan lo corrige amable pero firmemente:

413 J: Muy bien, hablaremos después acerca de ello; ¿escuchaste lo que yo

414 dije? Hablaremos de nuestras mascotas *más tarde*. DY lo haremos por *mucho tiempo*.

Es el momento de la intervención del niño lo que Joan marca como problemático; él debería posponer su intervención hasta “más tarde”. Entonces, en recompensa, él podrá hablar con los demás “por mucho tiempo”; por ahora, sin embargo, su impulso debe ser aplazado.

## CONCLUSIONES

Nuestro propósito ha sido mostrar que en el salón de clase se adelanta un trabajo de

“producción cultural” y empezar a elucidar el carácter de este trabajo ontológico, esta producción de la persona educada. Hemos mostrado cómo comienza Joan la tarea de legitimar las reglas codificadas del orden disciplinario del Salón 2, situando a los niños como una clase de sujeto –*estudiante*– que habla una clase particular de discurso, posicionado en una relación característica con el profesor. Cuando los niños hablan desde fuera de esta posición, ella se suma a sus intentos de lograr reconocimiento y pertenencia, y al hacerlo, los regresa a la posición de estudiante.

Al final del año escolar, se ha logrado el principal trabajo escolar de diferenciar estudiante-en-clase de niño-en-familia, y llevar a los niños de lo segundo a lo primero (ya no ocurren más el tipo de “baches” que hemos visto), y la distinción ontológica producida vez tras vez en la práctica, es la que diferencia al “buen estudiante” del “mal estudiante” –menos un asunto de respuestas correctas o incorrectas que de un comportamiento apropiado o inapropiado.

Las reglas detallan las conductas prescritas y proscritas; e implican la existencia de un sujeto que las cumple. Pero los niños no son objetos pasivos de los actos de sus profesores para situarlos dentro del orden disciplinario del salón de clases; ellos son al mismo tiempo agentes activos, esforzándose por darle sentido a su nuevo ambiente, a su nuevo contexto y al hacerlo, yendo siempre más allá del sujeto que se ha precipitado –a la vez rompen el orden y se acogen a él. Su ruptura, y su reparación, muestran que, al menos en su primer día de escuela, ellos procuran activa y gustosamente cumplir con los dictados del orden establecido. Al buscar el reconocimiento por parte de la profesora de su posición y de los especiales que son, ellos adoptan el ser de la nueva posición de sujeto del salón de clases. Si vamos a entender la escolaridad de manera adecuada, debemos comprender el carácter activo de la conformidad y sus consecuencias. La resistencia no es la única ruta de identidad.

Adoptar una posición de sujeto como estudiante es estar sujetado a sus prohibiciones impersonales. Con esto viene una nueva represión, nuevas definiciones de lo que no puede decirse ni hacerse, nuevos lugares y tiempos en los cuales algunos tipos de declaraciones y hechos resultan apropiados o inapropiados. Este nuevo sujeto está sujetado a nuevas demandas en relación con lo que debe permanecer no-dicho y no-hecho. Esos impulsos no deben ser actuados inmediatamente; aplazarlos y diferirlos es una constante imperativa en este salón de primer grado, al igual que en muchos otros. El deseo debe ser pospuesto –los estudiantes deben escuchar, no hablar y deben esperar, no actuar. El cuerpo es disciplinado, a medida que el niño se convierte en miembro de una comunidad bastante diferente de la familia; se convierte en uno entre iguales.

Y en la escuela ya el niño no es más simplemente un niño-en-familia, sino que se convierte ahora también en estudiante-en-clase. La nueva posición de sujeto no suplanta ni reemplaza la anterior –después de todo, los niños regresan a sus familias al final del día escolar. Pero no la complementa simplemente. A medida que el niño se vuelve capaz de adoptar la nueva posición de sujeto y manejar las transiciones apropiadas entre las dos, se introduce una nueva *escisión*: el niño como persona asume diferentes posiciones de subjetividad en los dos contextos inconmensurables.

La familia es vivida como una necesidad natural (Sartre, 1971/1981). Ahora, en la escuela, el niño comienza a adoptar una nueva posición desde la cual eventos y

situaciones, incluyendo la familia, pueden ser vistos a la distancia. La nueva posición de sujeto cambia la manera como el niño vive lo anterior –él o ella nunca vuelven iguales a su casa.

La persona de la profesora es crucial en esto. La profesora es la autoridad, la representante y presentadora del orden simbólico de la vida del aula. Es en relación con ella que los niños se convierten en estudiantes. Su tarea es insertar a los niños en el orden del salón y en su nueva manera de ser, apelando a sus necesidades, aunque no simplemente atendíéndolas. Las necesidades y deseos de los niños deben ser transformados en la escuela. Las escuelas regulan no solamente para organizar y mantener el orden entre los niños en el salón de clase, sino para transformar a los niños. El orden disciplinario de la vida del aula es represivo, pero es represivo, al menos en parte, al servicio de la transformación. La relación entre Joan y los niños no es solamente cognitiva: Joan se ubica entre ellos y sus padres como un nuevo objeto de deseo, como figura de autoridad, mediando la relación entre niño/a y padres. De acuerdo con Felman (1987), "enseñar no es una experiencia puramente cognitiva, informativa, es también una experiencia emocional, erótica... [y] la cognición siempre es al mismo tiempo motivada y oscurecida por el amor; la teoría, está tanto guiada como desorientada por una estructura transferencial implícita" (p. 86).

Y el niño, ahora estudiante, encuentra los nuevos medios simbólicos de la lectura, la escritura y la aritmética –formas de representación que abren nuevos puntos de vista y transforman la participación en el mundo. Estos sistemas simbólicos son mediadores culturales que permiten una relación indirecta, cognitiva y simbólica con lo que ha sido previamente natural e inmediato. Éstas son nuevas técnicas de objetificación, y pueden ser aplicadas a nuevas materias, a la familia –volviendo pre-reflexiva la participación en la inspección de un objeto- y a sí mismo.

Por ejemplo, Joan presenta el calendario en el Día 1. Más adelante, en el año, ella aún está situando el "aquí y ahora" del calendario del salón de clases –"Sí, hoy es lunes..."- pero ella toma esto ahora como un punto de partida para introducir a los niños en el calendario como un dispositivo con el cual ellos pueden calcular la fecha en una semana pasada o futura. El tiempo se vuelve abstracto, cuantificado, organizado y regulado. Una vez que los niños pueden localizarse a sí mismos en el sistema representacional (la casilla que es "hoy"), se introducen operaciones simples que generan la "semana pasada", la "próxima semana". Y esto puede ser reiterado –"Podemos hacerlo otra vez"- para generar hace 2 semanas, 2 semanas después, y así.

El niño, transformado en el discurso, se vuelve capaz de usar el discurso de nuevas maneras; la nueva forma de sujeto se vuelve capaz de regresar e inspeccionar su forma anterior –consolidando y cristalizando la escisión en la persona que invoca el adoptar la nueva posición de sujeto. Por supuesto, algunos niños están mejor preparados que otros para esta nueva clase de posición; los niños de familias de clase media, en particular, probablemente están más familiarizados con una actitud de distancia, reflexión y auto-conciencia (Bourdieu & Passeron, 1970/1990, p. 116). Nuestro análisis ontológico del carácter de la escolaridad promete una comprensión mejorada del vínculo entre división de clases sociales y éxito o fracaso escolar.

Nuestro análisis nos ha mostrado al niño no como un sujeto epistémico inalterable, sino

como participante activo y cambiante en la praxis de la interacción social en la cual el sujeto epistémico -el *cogito*, el yo reflexivo, racional, maquinador sí - es un resultado posible. Tal resultado no está impreso en el niño. Es un producto del orden disciplinario del salón de clases, pero es también una producción del compromiso del niño involucrado con la persona del profesor, cuyo deseo por él complementa el deseo por los padres. A medida que la escuela toma un lugar predominante sobre el de la familia, continuará la producción social e histórica de la persona en la que el niño se convertirá.

## Referencias

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). London: Sage. (Original work published 1970)
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 175-190.
- de Rivera, J. (1977). A structural theory of the emotions. *Psychological Issues*, 10 (Whole number 40).
- Dillard, A. (1987). *An American childhood*. New York: Harper.
- Dreeben, R. (1963). *On what is learned in school*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1973). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Hanks, W. F. (1996). *Language and communicative practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hegel, G. W. F. (1967). *The phenomenology of mind a*. B. Baillie, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1807)
- Lacan, J. (1968). *The language of the self: The function of language in psychoanalysis* (Anthony Wilden, Trans.). New York: Dell. (Original work published 1956)
- Levinson, B. A., & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person* (pp. 1-54). Albany: State University of New York Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mclaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge.
- Mehan, H. (1979). What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 16, 285-294.
- Nofsinger, R. E. (1991). *Everyday conversation*. Newbury Park: Sage.

- Packer, M. (In press). *Changing classes. Social change and school reform: The story of Willow Run*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Packer, M., & Goicoechea, J. (1999). *Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology*. Manuscript submitted for publication.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1937)
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor ... a case of frame conflict in metaphor and thought. In A. Ortony (Ed.), *Language and metaphor* (pp. 288). New York: Cambridge University Press.
- Sartre, J.-P. (1981). *The family idiot: Gustave Flaubert. 1821-1857. Vol. 1: Part one: Constitution*. (Carol Cosman, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1971)
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press. (Original work published 1977)
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48-67.

Traducción

Jacqueline Garavito y María Cristina Tenorio

Grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano

Cali, abril 21 del 2008