



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Galán Giral, María Isabel (1980)**  
**“SEMIOLOGÍA Y EDUCACIÓN”**  
**en Perfiles Educativos, No. 9 pp. 3-13.**

## SEMIOLÓGÍA Y EDUCACIÓN

Isabel GALAN\*

### 1. INTRODUCCIÓN

**E**n este trabajo intentaremos analizar los tipos de aprendizaje insertos en el currículo oculto o escondido,<sup>1</sup> y que se logran en el transcurso de nuestra educación formal, como fundamentales para la adquisición de los signos culturales. Este análisis se hará aplicando los elementos teóricos que nos aporta la semiología.<sup>2</sup>

Partiremos de una consideración general: existen aprendizajes que al ser adquiridos son, al mismo tiempo; vehículo de otros a los cuales hemos llamado formativos o culturales, ya que de hecho transmiten un modo de vida aceptado socialmente y que representa una alternativa determinada por el momento histórico que se vive.

La transmisión de estos elementos culturales no es del dominio exclusivo del quehacer escolar. También lo es del contexto familiar, entre otros, y de ahí la necesidad de establecer aunque sea superficialmente, las relaciones entre escuela y familia. Esta consideración es válida así mismo para el contexto laboral.

Una vez presentado este panorama general, se hace necesaria la explicitación de lo que entendemos por cultura y cómo se da el aprendizaje de ésta.

En la segunda parte, desarrollaremos el panorama general de la incorporación de la cultura, viéndolo en uno de sus aspectos, a saber: la instrumentación del lenguaje. Aquí intentaremos hacer un análisis de lo que representa el lenguaje para la institución escolar, comparando, en una primera instancia, las distintas concepciones que las teorías lingüísticas han aportado acerca de la función del lenguaje. En una segunda instancia intentaremos apoyarnos en teorías psicolingüísticas y educativas para presentar la relación entre lenguaje y pensamiento; entre lenguaje y comunicación y, finalmente, entre lenguaje y sociedad.

Antes de abocarnos al desarrollo del tema denominado Educación y Cultura, consideramos necesario puntualizar que el presente trabajo es apenas el primero de una serie, por lo que estamos conscientes de su limitación, ya que al presentar sólo una visión global del tema no podemos profundizar en muchos de sus aspectos que sólo serán someramente analizados.

---

\* Profesora e investigadora del CISE.

<sup>1</sup> Se entiende por currículo oculto a aquellos propósitos implícitos que están presentes en los objetivos, contenidos, métodos, etc., del programa escolar.

Cfr. Gorz, André. "El programa oculto de la educación permanente", en la **Universidad en el Mundo**. Noviembre-diciembre, 1975. Así como Guzmán, José Teódulo. "El curriculum escondido y los métodos educativos universitarios". Ponencia Centro de Estudios Educativos, Mayo 5, 1978.

<sup>2</sup> En términos generales, la semiología tiene por objeto de estudio todos los sistemas de signos, cualquiera que fuere la sustancia y los límites de estos sistemas: las imágenes, los gestos, los sonidos, los objetivos, etc., que lleguen a conformar sistemas de significación.

## 2. EDUCACION Y CULTURA

### 2.1 El aprendizaje de la cultura.

Mucho se ha dicho acerca de las funciones que cumple la escuela. Entre otras, una se manifiesta en el sentido de la utilización de los conocimientos adquiridos a nuestro paso por ella: estos conocimientos fueron insuficientes, en algunos aspectos, y en otros, no tenían razón de ser. ¿Fue inadecuado el contenido, considerándolo en sí mismo, o fue la forma en que se nos presentó? La ejercitación del aprendizaje memorístico, por ejemplo, es uno de los asuntos más cuestionables. ¿Para qué ha de servirnos la información, que se termina enunciándola solamente por la fuerza de la repetición, sin llegar a comprender la mayoría de las veces su contenido, y por tanto sin la posibilidad de su aplicación? De todos los años de estudios realizados, –primarios, secundarios, medios y profesionales, (sin contar otros adicionales)– ¿qué fue lo que quedó de los distintos conocimientos adquiridos? Dentro de esta línea, y al cuestionar los métodos educativos en general, la preocupación de algunos teóricos de la educación se dirige a indagar si el problema reside en lo inefectivo de las técnicas que detectarían estos diferentes tipos de conocimiento, que pudieran rastrearse, durante determinado tiempo después de finalizada la educación escolar.

Evidentemente, el problema del seguimiento del aprendizaje puede plantearse a partir de esta consideración, pero también de aquella que contemplábamos someramente al iniciar este tema; es decir, lo de inadecuado de los conocimientos, de su desarticulación, del método que se utilizó para enseñarlos, etc., y de ahí, probablemente, la imposibilidad de averiguar qué fue lo que quedó de ellos. Entonces, si bien es cierto que el aprendizaje escolar, como tal parece haber sido poco efectivo para nuestro desempeño posterior, tanto en instancias educativas superiores, como en la práctica profesional, hay otro tipo de adquisición logrado en la escuela, mucho más resistente al olvido. La incorporación de la cultura es, a nuestra manera de ver las cosas, uno de los aspectos más relevantes desde la escuela primaria hasta la superior. Esta adquisición debe considerarse como un tipo de aprendizaje diferente al explicitado en los programas escolares, pero aprendizaje al fin.

Si bien es en la escuela primaria donde estos aprendizajes son más notorios, es decir, que en esta instancia educativa el aprendizaje de carácter formativo es más importante que el informativo, esto no quiere decir que no sean relevantes los distintos conocimientos que puedan obtenerse de los contenidos de la educación, sino que, por el contrario, es a través de éstos y por éstos, como se adquiere este otro tipo de aprendizajes. Es decir, no existe un contenido educativo, una materia a estudiar, un libro de texto, un objetivo de aprendizaje, que sean específicos para la adquisición de estos elementos culturales, sino que son adquiridos a través de los otros contenidos educativos; a través del sistema de relaciones que se implementa y, finalmente, de todo aquello que circunscribe y determina el fenómeno educativo.

Dicho en otra forma, y puesto que la especificidad del quehacer educativo, en su carácter informativo, consiste en la transmisión de determinados contenidos que en forma sistematizada se presentan en los libros de texto, resumiremos esto que venimos diciendo, en la siguiente reflexión: éstos “. . . no son los más importantes; e incluso añadir que cada maestro los utiliza de diferente manera, según el origen social suyo y de sus alumnos, sus preferencias pedagógicas y las propias características grupales del aula. . . la ideología, por cierto, no se encuentra sólo en los textos escolares. Ella colorea también la personalidad de los maestros y la cultura familiar que los alumnos traen a la escuela. . .”<sup>3</sup>

Esto es, se aprende una serie de signos culturales, que capacitan a los educandos con los elementos indispensables para participar plenamente en la sociabilidad, que está definida por el momento histórico que se vive.

---

<sup>3</sup> Boggio, A. Riofrio, G. y Rocangliolo, R. “La ideología en los textos escolares peruanos” en *Los libros de texto en América Latina*. Editorial Nueva Imagen, México, 1977, p. 110.

## 2.2 Relación escuela-familia

Los elementos culturales que se van adquiriendo en la escuela y que son indispensables para el desempeño tanto escolar como profesional, concuerdan con el contexto social en el que se desarrolla el sujeto, puesto que “. . . el aparato educativo ya no es limitado a lo que sucede en el interior de la escuela, sino que abarca la educación informal, lo que nos lleva a incluir en su especificidad a los medios de comunicación masiva, a los grupos de amigos y a todo aquello que de educativo tiene el medio ambiente en que se desenvuelve cada individuo. . .”<sup>4</sup> Es así como se llega a concebir la educación como socialización, siendo la institución familiar el primer ámbito con el que entra en contacto el niño; sin embargo, el ambiente familiar, aun con la inclusión de sus amistades, no resulta suficiente todavía para una completa socialización, pues hace falta un horizonte más amplio como el que puede proporcionar la escuela.

En esta primera instancia, la familiar, es donde se inicia el proceso de socialización del niño, que continúa en la medida en que se va relacionando con otros ámbitos: el de los amigos, la escuela, etc. Los aprendizajes adquiridos en esta primera relación socializadora serán fundamentales en la adaptación escolar del niño. Por otra parte, en la escuela se seguirán desarrollando estos aprendizajes, siendo a su vez reforzados constantemente en la familia. De ahí que cuando los signos culturales que se manejan en la familia corresponden a aquellos que se transmiten en la escuela, el consecuente desenvolvimiento será fácil para el niño ya que el sentido<sup>5</sup> que se dará a estos signos será el mismo. Por el contrario, cuando se presenta la situación inversa, es decir, al existir una discrepancia en el sentido asignado a los signos culturales, se presentan problemas que se traducen en deserción, ausentismo, reprobación, etc., sin que esto quiera decir que la única explicación de estos problemas resida en lo que acabamos de exponer, aunque esto mismo sea ya una explicación válida. De hecho, la entrada a la escuela suele vivirse como un requisito violento de introducción social, y si a esto se agrega el hecho de que se manejen modos de vida diferentes, ello implica un aumento de la complejidad: tal es el caso que se presenta en los contextos llamados marginales; una prueba de ello es el testimonio de los alumnos de Barbiana en *Carta a una profesora*.<sup>6</sup> Todo lo anterior no dice que el modelo escolar está elaborado para una población “promedio” (es decir, con características determinadas, por ejemplo, para población urbana, clase media, etc.), y diseñado generalmente por elementos que provienen de esta población. Por tanto, está hecho por ello y para ellos. No existe flexibilidad ni en los contenidos, ni en el método para abordarlos. El sistema de relaciones que circunscribe a la situación escolar tampoco es el mismo, en términos de representación, al que se presenta en el ámbito familiar. Al implementarse este modelo escolar en otros contextos es cuando se hace patente una ruptura de sentido del discurso escolarizado en relación con el sentido del discurso que rodea al educando: familiar, de amistad, etc. De ahí el llamado “fracaso escolar”, título asimismo fijado por los que diseñaron este modelo.

Ahora bien, aunque en lo sustancial se maneje una cultura común tanto en el contexto familiar como en el escolar, hay matices diferentes que se pueden presentar en el manejo particular de ciertas disciplinas, valores, etc., y es por ello que, “. . .al comparar los dos ambientes... al integrar experiencias y resultados, es posible hacer surgir de nuevo en formas libres y genuinas las capacidades y las energías reprimidas, en especial si el clima que se logra crear en la escuela es democrático, con espíritu de colaboración, no opresor, y capaz de superar el límite moral y de conocimiento de una situación cerrada como la familiar. . .”<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Boggio, A. Riofrio, G. Rocangliolo, R. **Op. cit.**, p. 110.

<sup>5</sup> Sentido y significación, serán utilizados como equivalentes en el desarrollo de este trabajo.

<sup>6</sup> Alumnos de Barbiana: **Carta a una profesora**. Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.

<sup>7</sup> Alberti, A. Bini, G. del Corno, L. y Giannantoni, G. “El autoritarismo en la sociedad actual: el niño hasta los seis años” en **Documentos del Módulo Introductorio al Estudio de la Educación**. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, México, 1979, p. IA-731.

## 2.3 Relación escuela-trabajo

Si bien es cierto que existe una ruptura en la comprensión del sentido otorgado a los signos culturales en el contexto familiar y en el escolar, tal como lo mencionamos arriba, puede asimismo presentarse la situación opuesta; una vez aceptada la cultura que se maneja en la escuela, que representa al trabajo, no es posible su reintegración al contexto de su origen. Es decir, una vez aceptada otra alternativa de modo de vida es imposible el regreso a las condiciones iniciales, previas a la educación. De ahí que se maneje la idea de la educación como pasaporte para ascender. En el análisis que efectúa André Gorz, sobre “El carácter de clase de la ciencia de los trabajadores científicos”, presenta como uno de los aspectos a analizar la polémica existente sobre la pertenencia de los científicos a una clase. Aunque este análisis que presenta Gorz, va en otra dirección, en algunos aspectos nos parece importante la cita que mencionamos textualmente para efectos demostrativos de lo que veníamos diciendo: “la única razón que permitiría excluir a los científicos de la clase obrera, es de orden cultural: ellos cuentan con una educación media superior, a la cual fundamentalmente sólo tienen acceso las clases medias, tanto es así que, los obreros y campesinos ven la educación universitaria como especie de pasaporte para su ascenso a la clase media. . .”<sup>8</sup>

Por ello una vez alcanzado el ascenso a través del sistema educativo institucionalizado, no se acepta la reincorporación de esta población a su contexto social de origen.

Habíamos dicho en párrafos anteriores que, por una parte, la escuela prepara para el desempeño laboral, así como que el ámbito laboral se refleja en el escolar. Por otra parte, presentamos la relación entre el contexto familiar y escolar en cuanto al manejo cultural, con sus debidas convergencias y divergencias. Al igual que en esta relación familia-escuela, existe una vinculación entre el sentido que se da a los signos culturales en la escuela y en el trabajo. De aquí la afirmación de que la escuela prepara para el trabajo, en la medida que va dándole sentido a esta alternativa de modo de vida laboral, por la que habrá de optarse posteriormente. Y puesto que se trata de una preparación para el desempeño laboral, éste está presente en el escolar.

Esta relación (ambiente laboral-escuela) es mucho más compleja de cómo la presentamos en seguida. Pese a la limitación ya apuntada, vale la pena mencionar algunos aspectos que nos parecen indicativos de esta relación. Por ejemplo, la competitividad es uno de los elementos que se presentan en el desempeño laboral, el entrenamiento previo del sujeto en ella se efectúa en la escuela. Las críticas del I. Illich<sup>9</sup> y T.A. Vasconi<sup>10</sup> sobre la escuela apuntan, entre otros aspectos, a la competitividad. En el texto de Vasconi “Contra la Escuela”, nos dice: “. . . la escuela aparece concebida como un instrumento de ‘selección’ y, sobre todo, de ‘promoción’ social..., se supone que esa selección –y por ende la ‘promoción’ que de ella resulta– se funda en el ‘logro’. . . del educando; los más ‘capaces’ llegarán más lejos (y ‘más alto’ en la escala social), . . .”<sup>11</sup>

Premiando a aquel que obtenga este logro, entre otras formas, con la exhibición, estímulo que se presenta en estos dos ambientes.<sup>12</sup>

Otro ejemplo de esto son los mecanismos que se utilizan en estos ámbitos, para instaurar la obediencia; al respecto, nos dice Alberti, “. . . deduce que la licitud, la aprobación o el reconocimiento ha de venir para sus propias acciones, de personas que son ‘más importantes’

---

<sup>8</sup> Gorz, André: “El carácter de clase de la ciencia de los trabajadores científicos” en **Documentos del Módulo la Educación como fenómeno social y como proceso histórico**. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, México 1979-1980, p. Z-865.

<sup>9</sup> Cfr. Illich, I.: “Ritualización del Progreso” en **Documentos del Módulo Introductorio al estudio de la Educación**. Op. cit., pp. IA-267 A-268.

<sup>10</sup> Cfr. Vasconi, T.A.: “Contra la Escuela” en **Cuadernos de Educación**, No. 7. Caracas, Julio-Agosto 1973 (Reedición).

<sup>11</sup> **Ibidem**. p. 17.

<sup>12</sup> Esta necesidad del logro social, podría explicarnos la existencia de ciertas corrientes de la psicología, que enmarcan la realización personal como una motivación del logro, de acuerdo a valores y metas sociales. (Cfr. La motivación de Logro de McClelland).

que él; busca en los demás la propia justificación, concluye que lo mejor que puede hacer es esperar la autorización: son todas las premisas para que se convierta en conformista e hipócrita para consigo mismo. . .”,<sup>13</sup> aunque el propio Alberti menciona”. . . un segundo comportamiento: la rebelión, que habría que alentar, si no viniese acompañada, en esta edad, por un sentimiento de culpabilidad que roe y destruye todo aspecto emancipador al acto. . .”<sup>14</sup>

En el medio laboral se presentan estas mismas conductas, aprendidas en el sistema de relaciones escolares. El simple hecho de considerar que quienes han tenido estudios más avanzados, o quienes ocupan un puesto superior, o quienes acreditan más años de trabajo poseen la autoridad –que les otorgamos– para aprobar nuestro trabajo, es algo que se presenta cotidianamente y en diferentes formas, en los distintos medios laborales. Es así como se genera el conformismo y la dependencia, y también –¿por qué no?–, el disentimiento y la rebelión.

Por estos ejemplos, vemos que en la familia, en la escuela y en el trabajo se enseña un modo de vida que capacita al niño para desarrollarse bien socialmente.

## 2.4 ¿A qué llamamos cultura?

Este tipo de aprendizaje a obtener, los formativos, en el sentido en que conforman una alternativa de vida social, se encuentran mencionados –aunque no con la modalidad que se ejercitan–, en los discursos políticos sobre materia educativa. Así se contempla la educación como “integral”, en la idea de que se tomen en cuenta aspectos intelectuales, morales, físicos y estéticos. Se la llega a considerar el medio a través del cual el hombre obtendrá su salvación, liberándolo de la ignorancia y la opresión.

En estos discursos se mencionan aspectos como el de a la patria –de donde se derivan elementos de nacionalismo–, y también se alude al desarrollo de sentimientos de sociabilidad, de amor a la familia, a la escuela; a promover expresiones de sacrificio, de heroísmo y de desinterés; a crear el buen gusto artístico en la literatura, la pintura, la danza, etc.; a desarrollar hábitos de higiene corporal y finalmente, a estimular una buena educación científica.

Todos estos son elementos que se encuentran insertos en los discursos y están reflejados en los contenidos educativos de los libros de texto, fundamentalmente en los de educación primaria.<sup>15</sup>

La mención de estos elementos está hecha en los discursos educativos; su inclusión está dada en los libros de texto; pero ¿a qué tipo de familia, de escuela, de patria, de moral, se refieren?

Efectivamente, se presenta un modelo ideal de lo que debería ser cada uno de estos elementos, modelo que es congruente con el momento histórico que se vive. Más aún, podemos decir que son términos huecos que pueden ser llenados con sentidos diferentes, dependiendo de la clase social que los utilice (más adelante damos un ejemplo ilustrativo de cómo se maneja el concepto de familia).

También podemos decir que estos modelos han permanecido más o menos inalterables por grandes lapsos, en los que su conceptualización real tiende a establecer un abismo con el concepto ideal presentado.

Estos cuatro elementos –familia, escuela, patria y moral– son manejados constantemente en la práctica educativa. De ahí que se haya insistido en el análisis de ellos, como aparece en los libros de texto. En el estudio de los textos escolares peruanos, efectuados por Boggio, Riofrio y Rocangliolo, se encuentran las siguientes características que vendrían a ilustrar lo que hemos dicho: son cuatro los elementos fundamentales del esquema tradicional: la familia, la escuela, la

<sup>13</sup> Alberti, A. y otros. *Op. cit.*, p. IA-729.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. IA-729-730.

<sup>15</sup> Cfr. Lechuga, G.: “Ideología y Educación del Estado Mexicano Post-revolucionario”. Apuntes inéditos. UAM-Xochimilco, 1979.

patria y la religión.<sup>16</sup> . . . Las representaciones sobre lo que es la familia, la escuela o la religión no son independientes entre sí, se remiten una a otra en sus explicaciones y justificaciones porque integran un solo acercamiento a la realidad, acercamiento que recoge la realidad concreta pero que la interpreta a partir de una determinada visión del mundo y la sociedad...”

“ . . . La familia es entendida como refugio y protección frente a un mundo hostil. Es la que prepara al niño para sobrevivir en este mundo proporcionando además amor y felicidad. Es el mundo de relaciones más cercano que se le plantea al niño y en el cual los padres, seres superiores, le dan todo a sus hijo: ciencia y virtud. Los grandes sacrificios y esfuerzos paternos exigen por parte del niño agradecimiento y obediencia.”

“ . . . La Escuela. Es la extensión del hogar que prepara a la lucha por la vida. Preparación, otra vez, frente al mundo hostil y competitivo, donde el estudio es una arma fundamental para triunfar. Preparación recibida de otro ser superior: el maestro, quien también con grandes sacrificios trasmite ciencia y virtud. El niño tiene que obedecer y procurar que sus compañeros también obedezcan. El niño debe aceptar lo que se le ofrece en la escuela, si no, vendrá el fracaso. Así la escuela es planteada como el lugar donde se ‘trasmite’ cultura (no se hace), donde se trasmite el aprendizaje de las normas que permiten al niño desenvolverse en el mundo (léase adaptarse).”

“ . . . La Patria. La Patria se sitúa frente a los hombres. La Patria es un ente superior, pródigo, glorioso y armónico que permite a todos atraer todo lo necesario para sobrevivir. A su vez, exige el cumplimiento del deber y el sacrificio como requisito de acceso a sus riquezas. Así el Perú aparece con una naturaleza siempre pródiga, un pasado siempre glorioso y un hombre peruano abstracto y estereotipado, donde cada uno es responsable de ser trabajador, de ser honrado, de mantener la comunidad patriótica existente.”

“ . . . La Religión. Es la justificadora de la acción por excelencia a través de la relación con Dios. Relación mística que se traduce en la norma que ayuda a o contaminarse con el mundo, lo material, sino a relacionarse directamente con el creador y dador de todo: Dios, lo espiritual, Dios que ‘nos da todo’ pero que vigila a cada momento para que cumplamos los deberes enseñados y que sanciona, con el premio o el castigo, su cumplimiento o incumplimiento. Todo es recibido por Dios y todo Dios lo transforma el hombre tiene que sujetarse a El y agradecerle. . .”<sup>17</sup>

La interpretación que se hace de estos elementos –como vemos en las líneas precedentes–, para Bourdieu y Passeron constituye una arbitrariedad cultural, ya que no existe una cultura legítima. Se presenta como única posible y por tanto legitimada aquella que detentan las clases dominantes. Por tanto, la elección cultural que se presenta como válida está basada en la elección hecha por una minoría que ostenta el poder. Entiéndase que esta elección no se da totalmente en forma consciente, ni representa un plan estratégico bien determinado de las clases en el poder. Más bien responde al manejo de la información, determinado por su misma posición de clase social.

El sistema escolar que sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales, hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascarando, mistificando, su naturaleza social y presentándola como objetiva. Es en esta forma como legitima la arbitrariedad cultural.<sup>18</sup> Para redondear esta idea, es significativa la observación de Aníbal Ponce<sup>19</sup> cuando nos dice:” . . . el hecho de que la ‘cultura de los dominantes’ sea también la ‘cultura dominante’ en una sociedad, no implica que todos los miembros de esas sociedades se orienten únicamente en los

<sup>16</sup> La religión en este caso, vendría a representar la moral para nuestro contexto, debido a la separación de poderes de la Iglesia y el Estado en nuestra educación.

<sup>17</sup> Boggio, A. y otros. **Op. cit.**, pp. 112-113.

<sup>18</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” en **Documentos del Módulo Introductorio al Estudio de la Educación. Op. cit.**, pp. IA-110-145.

<sup>19</sup> Ponce, A. en Quijano, A. “Cultura y Dominación en la colonización cultural.” **Cuadernos de Educación**, No. 31. Caracas 1976, p. 38.

términos propios de la 'cultura de los dominantes', ya que eso supondría que todos son, por igual, portadores de la misma cultura, que todos contribuyen a su elaboración y difusión.

“En la realidad, lo que se puede constatar es el hecho de que para todos los grupos no dominantes, esto es, los dominados y los intermediarios, existe una doble matriz de orientación cultural. De un lado, una orientación en la vertical que corresponde a la 'cultura de los dominantes' y de otro lado, en una horizontal que corresponde a su propia atmósfera cultural, la cual de ese modo adquiere el carácter de una 'cultura dominada' o de una 'subcultura dominada', dependiendo de cada formación histórico-social concreta.

“En unos, la dominación se establece como relación entre miembros de culturas globales diferentes, en cuyo caso los dominados portan una 'cultura dominada'. En otros, la dominación se establece entre miembros de una misma cultura global, en cuyo caso ésta se diferencia en 'subculturas' dominantes y dominados. . .”<sup>20</sup>

La imposición de esta elección cultural –que es algo propio de toda cultura– no se da en forma directamente coercitiva según Bourdieu y Passeron, es una violencia simbólica: “. . . todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. . .”<sup>21</sup>

Dentro de la especificidad del sistema escolar, esta violencia se ejerce por la imposición de temas y de problemas dignos de ser tratados, por el método utilizado para abordarlos, tanto como por la versión oficial y legítima de los hechos que se divulgan.

### 3. EL LENGUAJE

#### 3.1 El sentido del lenguaje en la práctica escolar.

La imposición de una práctica lingüística conformada socialmente, es parte de esta violencia cultural. La adecuada utilización de la palabra; la capacidad de expresión, representa una forma de poder para quienes se apropian de ella, “. . . en efecto, el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación de conocimientos, sino también la cristalización de un pensamiento. El saber hablar es, por otra parte, una de las formas del poder que la clase dominante se reserva, la sumisión de las leyes del lenguaje percibidas como absolutas corre pareja con la sumisión a las leyes del sistema. Aprender a hablar, es aprender a obedecer. . .”<sup>22</sup>

Es por ello que el lenguaje constituye –en nuestra sociedad de la palabra–, el elemento básico de transmisión ideológica, ya que está arraigado culturalmente y por ende, se convierte en el vehículo ideal de la ideología, el lugar donde se plasma en signos y se transmite. De ahí que se considere a la palabra como el fenómeno ideológico por excelencia.<sup>23</sup> De ahí que se considere que el mito es una palabra, que para su producción como tal necesita que el lenguaje presente ciertas condiciones particulares.<sup>24</sup>

Esto no quiere decir que se excluyan otros lenguajes como los del gesto, el sonido, la imagen, etc. . . . sino que estos ocupan un lugar un lugar secundario y subordinado, ya que no son accesibles al conocimiento más que a través de la lengua. El signo lingüístico, en este caso, es

<sup>20</sup> Quijano, A.: “Cultura y Dominación en la Colonización Cultural”, *Cuadernos de Educación*, No. 31. Caracas 1976, p. 38.

<sup>21</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *Op. cit.*, p. IA-113.

<sup>22</sup> Girardi, G. “Educación integradora y educación liberadora”. *Cuadernos de Educación*, Núms. 18 y 19, Caracas, 1974, p. 45.

<sup>23</sup> Cfr. Voloshinov, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

<sup>24</sup> El mito es un sistema de comunicación, es un mensaje, es un modo de significación, una forma, no se define por el objeto de su mensaje, sino por la forma como es proferido. No hay mitos eternos, es la historia humana que hace pasar lo real al estado de palabras, es ella sola la que regula la vida y la muerte del lenguaje mítico. Cfr. Barthes, R. *Mythologies*. Ed. Seuil. París. 1957.

el terreno idóneo de la lucha de clases, el lugar donde las clases antagónicas tienden a desviar en su provecho las significaciones. La clase en el poder se esfuerza para dar al signo un carácter eterno por encima de las clases;<sup>25</sup> ejemplo de esto sería el sentido otorgado a la familia, la escuela, la patria, etc., a las que nos referimos atrás.

Así es como en las campañas educativas cobra importancia la alfabetización, y que a partir del momento en que se domina una expresión lingüística determinada es como se compartirá el sentido peculiar que se otorga a cada palabra. Como ejemplo, y puesto que hablábamos de cultura, es interesante ver cómo se desvía su significación, adjudicando el término de “incultos” a aquellos que no han asimilado aún este arbitrario cultural. Aún más, vemos en el análisis de los contenidos educativos que”. . . dentro de la estructura de dominación, la cultura de los dominantes ha sido llamada ‘la cultura’ y las manifestaciones culturales de las clases dominadas han sido frecuentemente denominadas ‘folklore’, definidos en forma descriptiva, histórica, sin análisis de clases. . .”<sup>26</sup>, o también la siguiente aseveración: “Características de la familia rural: a) por lo general tienen más hijos; b) por su *incultura* existen muchas uniones ilegales. . .”<sup>27</sup> Por tanto, a través de las prácticas escolares, en su especificidad lingüística, se transmiten los signos ideológicos, pero también se conforma un lenguaje socialmente aceptado, desde su expresión fonética, articulatoria meramente, su acepción semántica, hasta su expresión discursiva, en lo referente a la práctica oral, pero también se implementa la forma escrita: la ortografía, la redacción y la expresión escrita. Estas prácticas, tanto la oral como la escrita, se enseñan aisladas de todo contexto, con reglas de funcionamiento que hay que aprender, con significaciones aisladas de toda connotación, se presentan purificadas, naturales.<sup>28</sup>

Como ejemplo encontramos referencias ilustrativas, en el texto de Labarca sobre el examen, aquí hace alusión al tipo de lenguaje que se demanda haber aprendido, así “. . . la palabra interesa por su valor analógico, sinónimo o antónimo y no por su significación. . . lo más notable será la desvinculación del lenguaje con la realidad. Desvinculación que se efectúa por dos mecanismos; uno, el de presentar situaciones reales, neutralizándolas y el otro, el de presentar situaciones anodinas, intrascendentes. . .” Entonces, “. . . ¿para qué sirve el dominio del lenguaje en el mundo escolar? Para responder adecuadamente en los exámenes, también para reconocer el significado de las palabras, pero no parece ser un instrumento útil para definir con precisión un fenómeno real, al menos no se ejercita en ese sentido. . .”<sup>29</sup> Igualmente ilustrativo es el texto de Barreiro, quien nos dice en referencia al”. . . verbalismo: ocultamiento de la realidad por envoltura simbólica. Uno de los mecanismos a través de los cuales la educación ‘tradicional’ suele ocultar la realidad es el énfasis unilateral en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida.

A través de la valoración monopólica de la ‘lección’ como trueques de palabras a ser oídas, fijadas y repetidas se edifica una red simbólica vacía, hueca, alejadas de la observación inmediata, y al elevar esa verbosidad a la categoría de lo valioso se produce un escamoteo sistemático de la realidad que, en teoría debería ser penetrada y descubierta, develada, a través de la palabra. Se desvía así la atención hacia un área simbólica pura, artificialmente separada y desconectada de lo real. . .”<sup>30</sup> La instauración de estas formas lingüísticas, son iniciadas en el proceso de socialización primario, inicialmente en la familia y posteriormente en la escuela – reforzadas constantemente en la familia. Convirtiéndose en esta forma el lenguaje en una de las marcas más fuertes de la socialización.

---

<sup>25</sup> Cfr. Voloshinov. V. **Op. cit.**

<sup>26</sup> Quintero, M.P. –Aranguren de Salas, C.– Rodríguez, L.C. y Alvarez, F.X. “La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los nuevos textos escolares”. **Cuadernos de Educación**, No. 31. Caracas 1976, p. 57.

<sup>27</sup> **Ibidem**, p. 82.

<sup>28</sup> Cfr. Barthes, R. **Op. cit.**

<sup>29</sup> Labarca, G. “Un examen al examen: escuela secundaria en Chile” en **Documento del Módulo Introductorio al Estudio de la Educación. Op. cit.**, pp. 1a-838-841.

<sup>30</sup> Barreiro De Nudler, T. “La educación y los mecanismos ocultos de la alienación” en **Documentos del Módulo Introductorio al Estudio de la Educación. Op. cit.**, 1A-868-869.

### 3.2 Lenguaje, pensamiento y comunicación

En la conceptualización teórica que se ha dado al lenguaje se pueden detectar tres momentos importantes. En el primero el lenguaje está relacionado, tanto en su origen como en su función a la necesidad de expresión del pensamiento, adjudicándosele a esta expresión un atributo estético. En una segunda instancia está la función del lenguaje como elemento de comunicación. Finalmente en un tercer momento el lenguaje viene a reflejar un modo de vida social, al mismo tiempo que lo genera el modo de vida social.

Es importante analizar cada una de estas etapas –que en su desarrollo histórico en busca de una conceptualización, llegan a conformarse como teorías lingüísticas–, en relación al objeto de estudio que nos preocupa. Decíamos más arriba que el lenguaje cumple una función importante en nuestra sociedad; ya que es a través de éste como se expresan los contenidos ideológicos, pero que al mismo tiempo que se transmiten éstos se implementan alternativas discursivas que pueden practicarse y que son avaladas socialmente. Una vez adquiridas estas formas discursivas que se van instaurando en el educando, se va generando una disciplina de pensamiento acorde con la misma estructura discursiva que se ha generado. De ahí que la filosofía comparatista del siglo XIX hay referido como la función fundamental del lenguaje la de ser el vehículo del pensamiento. De ahí también que en los estudios de psicología genética, se haya asociado constantemente la adquisición de lenguaje a las estructuras lógicas del pensamiento.

Para la filosofía comparatista del siglo XIX, el origen básico de las lenguas es el esfuerzo de la humanidad por representar el pensamiento. El acto de hablar –la palabra–, se explicaría como el acto de un pensamiento, que busca desplegarse frente a él mismo, para explicitarse y conocerse. Como efecto secundario y como consecuencia de las necesidades de la vida social, sería un medio de intercomprensión. Por este último efecto las lenguas presentan una degeneración progresiva, ya que pasan a ser instrumentos, mientras que inicialmente eran fines. En algunos autores de esta corriente, es básico el elemento estético en esta expresión del pensamiento.<sup>31</sup>

Por otra parte –y esto para los estudios de psicología genética–, la contemplación de la génesis de los sistemas lingüísticos en el niño plantea el problema de las relaciones del pensamiento con el lenguaje. Como ya hemos visto en las líneas anteriores, antes se lo había relegado, abandonando la concepción según la cual el lenguaje sólo tenía interés como instrumento del pensamiento.

Los estudios genéticos de J. Piaget demuestran que la formación del pensamiento está unida a la adquisición de la función simbólica (o semiótica) en general y no a la adquisición del lenguaje *tal*, ya que las estructuras lógicas del pensamiento se dan en estadios previos a la adquisición del lenguaje.<sup>32</sup>

Sin embargo, y pese a estar de acuerdo con la concepción de Piaget, consideramos que si bien la formación del pensamiento está estrechamente unida a la adquisición de la función simbólica en general, tal y con él lo considera, podemos ir más lejos al contemplar que es a partir de la adquisición lingüística como se estructura un tipo determinado de pensamiento –y no otros–; es decir, que colateralmente a la adquisición del lenguaje, y a consecuencia de éste, se articula un disciplina mental, una organización del pensamiento, una capacidad de memorización y de visualización de la realidad. En la especificidad del quehacer escolar, se enseña qué aspectos es importante pensar y aun más en cómo pensarlos. Se enseña a parcelar el contacto con la realidad en comportamientos especializados, en los que no hay vinculación de unos con otros, como la física, la química, la historia, la geografía, etc.

Se da en esta forma un disciplina de contemplación del detalle que se enfatiza por sobre la visión global. Así se presenta al “. . . alumno la realidad como algo estático, cerrado, acabado, y, en cierto modo, no perfectible. La realidad es algo ya hecho, no es algo en transformación. La

<sup>31</sup> Cfr. Ducrot, O. *Dire et en pas dire*. Collection Savoir. París, 1972 y Voloshinov, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Op. cit.

<sup>32</sup> Piaget, J. *Psicología, lógica y comunicación*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1970.

realidad debe describirse, clasificarse y nombrarse. . . pero no explicarse, ni valorarse, ni transformarse. Por eso se pone el énfasis en la parte descriptiva, taxonómica, en lugar de hacerlo en la parte explicativa y genética. . .”<sup>33</sup>

Se condiciona un tipo de pensamiento en función de productos terminados y no de procesos, de relaciones lineales de causa-efecto y no dialécticas. Hay una versión de los hechos. Nunca se habla de la subjetividad en la investigación, ya que ésta queda fuera de toda “contaminación ideológica”.

La instauración de la disciplina de pensamiento termina por anular la curiosidad natural del niño, elemento necesario de su relación con la realidad. El mundo infantil tiende a desaparecer en la medida en que se van adquiriendo estos elementos culturales necesarios para su sociabilidad. Se pierde la espontaneidad del pensamiento, pero se adquiere a cambio el “raciocinio”.

Paradójicamente, se presume de estimular la originalidad y la creatividad en el niño; se tiende a premiar su expresión. Claro que habría que considerar en este aspecto qué es lo que se considera creativo y qué métodos se piensa son los más adecuados para su propiciamiento. Jules Henry, al contemplar esta idea, en su análisis de las escuelas primarias norteamericanas, nos dice:” . . . a la escuela no le queda más remedio que tratar de entrenar a los niños para que encajen en la cultura tal cual es. La escuela puede adiestrar en pericias: no puede enseñar creatividad,. . . la creatividad que se conserva y alienta será siempre la que parezca hacer más por la cultura. . .”<sup>34</sup>

Teniendo este panorama en mente, podemos decir que esta iniciación en la cultura, al igual que si se tratara de un rito, se torna violenta: se paga tributo por incorporarse a ella, se establece un trueque dando una parte importante de la individualidad, a cambio de la adquisición de estos elementos necesarios para la participación social.

La función del lenguaje se ha relacionado también, en calidad de instrumento de comunicación. En esta corriente el centro organizador de todos los fenómenos lingüísticos, el que hace que sean el objeto específico de una ciencia especial del lenguaje, se ubica en un factor totalmente distinto al de la corriente filosófica, en el sistema lingüístico, como sistema de las formas fonéticas, gramaticales y léxicas del lenguaje. Como expresión de la importancia que tienen estas formas en la escuela, está la mención que anteriormente hicimos.

De acuerdo con este enfoque, cada acto creativo individual, cada emisión, es idiosincrática y singular; sin embargo, cada emisión contiene elementos idénticos a los de otras emisiones del mismo grupo lingüístico. Y son precisamente estos factores –los fonéticos, gramaticales y léxicos, que son idénticos y por tanto normativos para toda emisión–, los que aseguran la unidad de una lengua y su comprensión por parte de todos los miembros de una comunidad determinada. Si la lengua, como sistema de formas, es absolutamente independiente de los impulsos o actividades creativas del individuo, entonces la lengua es el producto de la actividad colectiva, es decir, del ámbito social y al igual que todas las instituciones sociales, es normativa para cada individuo por separado.<sup>35</sup>

Esta concepción ha sido criticada, entre otras razones, por considerar al lenguaje como vehículo de comunicación, ya que, en primer lugar, la noción de comunicación es en sí misma muy vaga y, en segundo lugar, porque el hecho de considerar a la comunicación como una función lingüística fundamental es aceptar que la palabra, por naturaleza, es palabra para otro, y que la lengua se realiza únicamente en la medida en que provee el lugar de encuentro social. Por otra parte, se restringe el sentido del concepto de comunicación, designado únicamente un tipo particular de relación intersubjetiva, es decir, la transmisión de información. Por lo cual, dentro de esta concepción, la comunicación sería el hecho de saber transmitir al interlocutor conocimientos que no poseía hasta el momento; o sea que al comparar la lengua con un código,

<sup>33</sup> Barreiro de Nudler, T. *Op. cit.*, p. IA-869.

<sup>34</sup> Henry, J. “Días de la regla áurea. Las escuelas primarias norteamericanas” en *Documentos del Módulo Introductorio al Estudio de la Educación*, *Op. cit.*, p. IA-846.

<sup>35</sup> Cfr. Ducrot, O. *Op. cit.*, y Voloshinov, V. *Op. cit.*

que comprende señales perceptibles, lleva a tomar el acto de informar como el acto lingüístico fundamental.<sup>36</sup>

Si bien son ciertas las críticas en torno a lo inadecuado de considerar al sistema lingüístico como dotado de un código, éstas van en la línea de que sólo y exclusivamente exista un código, lo que no implica que además de los elementos implícitos hay un código explícito. Es por ello que el lenguaje, en tanto instrumento de comunicación que se adquiere en la institución escolar, representa la posibilidad de penetrar en un sistema de relaciones sociales, por la comprensión y manejo del mismo código lingüístico. Al iniciar esta segunda parte, hicimos una referencia de G. Girardi, que es demostrativa de lo que acabamos de decir. En un tercer momento, la lengua ya no es el lugar donde los individuos se encuentran; se imponen a este encuentro, formas bien determinadas. No es, solamente, una condición de vida social, sino que llega a ser un modo de vida social. Se cesa, por tanto, de definir a la lengua como un código, es decir, como un instrumento de comunicación. Ya que en este modelo existe la tendencia a confundir comunicación con funcionamiento de un código, lo que genera que los problemas de ambigüedad no queden resueltos. Se busca la solución a estos problemas en el modelo abstracto de la lengua, mientras que está en el contexto.

Así pues, el hecho de decir que las lenguas naturales son códigos destinados a la transmisión de la información de un individuo a otro, es admitir que los contenidos de una producción discursiva son expresados de manera explícita, negando la existencia de los contenidos implícitos.<sup>37</sup>

A lo largo de este trabajo hemos visto diferentes ejemplos en los que la mención de los elementos implícitos está presente en el análisis de los discursos educativos, así como en los textos escolares, ya que “. . . al analizar los contenidos se pretende hallar la ideología subyacente al mensaje escolar; análisis del contenido de la educación y análisis de la ideología en educación, han devenido en la misma cosa. . .”<sup>38</sup>

En relación a los libros de texto, si bien es cierto que no son el único medio por el que se envían mensajes implícitos, son, como dijimos en un principio, los elementos a partir de los cuales y por los cuales se comunican otros factores. Es así, entonces, como se presenta el aprendizaje de estos elementos culturales. O sea que el análisis de los textos escolares permite detectar qué tipo de aprendizaje cultural se obtendrá, además de aquel mencionado explícitamente. Con esto no se quiere decir que únicamente a partir de los textos se den este tipo de aprendizajes; pero si se hace el análisis de éstos es porque ofrecen la ventaja de que en ellos los contenidos están estandarizados, sistematizados y condensados en la forma más accesible.

Como contexto de la existencia de los textos escolares, vemos que en los discursos políticos sobre materia educativa existe, en primer lugar, la instauración de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria. En esta lucha contra el analfabetismo, se impone la existencia de libros de texto escolares –al menos en la escuela primaria–, que sean elaborados por autores nacionales e impresos dentro del país. Por último, al tratar de combatir una de las causas del ausentismo y la deserción escolar que se supone es debida a la imposibilidad de comprar los libros de texto, se establece el que sean gratuitos.<sup>39</sup>

#### 4. CONCLUSIONES

4.1 Al iniciar este trabajo, lo mismo que en su desarrollo, insistimos en que representa una aproximación inicial y limitada, a partir de una concepción semiológica del fenómeno educativo. Estamos conscientes de la carencia en algunos aspectos, fundamentalmente en el de las relaciones familia-escuela-trabajo: Sin embargo, esta carencia motivará el desarrollo de

---

<sup>36</sup> Cfr. Ducrot, O. *Op. cit.*

<sup>37</sup> Cfr. Ducrot, O. *Op. cit.*

<sup>38</sup> Boggio, A. y otros. *Op. cit.*, p. 110.

<sup>39</sup> Cfr. “Reforma educativa en México”. *Cuadernos de Educación*, No. 22, Caracas 1975.

subsecuentes análisis que nos llevarán a profundizar sobre el tema. De hecho, en este estudio, nuestra intención fue presentar un panorama general de los elementos que en un momento dado circunscriben, determinan, apoyan y ayudan al desempeño del hecho educativo.

- 4.2 Consideramos, tal como lo hemos presentado, que el aprendizaje más afectivo que se lleva a cabo en el sistema escolar es la incorporación de la cultura, pudiendo manejar así el mismo sistema de signos culturales, en el cual, el sentido que se otorga es compartido, legitimado y avalado socialmente.
- 4.3 No es privilegio de la institución escolar el enseñar estos elementos. Estos son compartidos además de otros, por las instituciones Familia y Trabajo. En el caso de que o sean aceptados, se presentan problemas que se traducen en conductas concretas específicas, según el caso. Ejemplos de ello serían: el ausentismo, la deserción, la reprobación, bien sea en la escuela o en el trabajo. Sin que ello implique que ésta sea la única explicación de que tales hechos se presenten.
- 4.4 La cultura que se aprende está determinada por una elección arbitraria, que se presenta como la única que puede ser legitimada y avalada socialmente. Su imposición, por este mero hecho, es violenta, coercitiva; se apoya en la fuerza que le da el poder de su propia arbitrariedad.
- 4.5 El lenguaje representa uno de los elementos más ricos que deben ser analizados; representa la imposición de esta violencia cultural, al no poder ejercitarse más que aquella práctica discursiva que es aceptada socialmente.
- 4.6 Al llegar a compartir iguales significaciones del sistema de signos lingüísticos, que se concretan en la práctica discursiva, es requisito necesario para el desempeño social: familiar, escolar, laboral. De ahí que cobre importancia sustancial la alfabetización, insistencia marcada en los discursos políticos en materia educativa.
- 4.7 Existe un tipo de pensamiento específico y no otro, a partir del momento en que se adquiere una práctica determinada. El uso adecuado de esta práctica implica la comprensión de un sistema de comunicación en el que está implícito un sistema de relaciones sociales.
- 4.8 Las relaciones expuestas en el inciso 4.7, no implican un sistema de relaciones lineales que van del lenguaje al pensamiento y del lenguaje a la comunicación, sino que, a su vez, el pensamiento y la comunicación determinan un tipo de lenguaje. Por ello decimos también que el lenguaje determina y representa un modo de vida social, al igual que la vida social determina y presenta un lenguaje dado.