
LAS FORMAS DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “B”: LA “LIMPIEZA DE REPETIDORES”, EL “RECORRIDO POR LA ESCUELA” Y LA “CULTURA DEL ESFUERZO”

LÍA STELLA BRANDI BRUNA/ MARÍA TERESA LUCERO ARCE/ GRACIELA MARTINS DE ABREU

RESUMEN:

La investigación forma parte del PAV 2003-00065-00000 “Violencia delictiva, cultura política, sociabilidad y seguridad pública en conglomerados urbanos” [Área de Vacancia: Violencia urbana y Seguridad pública. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Nación. República Argentina]. Tuvo como propósito documentar los modos en que se expresa la violencia escolar e interpretar las relaciones de poder y autoridad subyacentes en las prácticas docentes. Las preguntas iniciales que guiaron esta investigación, ¿cuáles son los sentidos de la violencia escolar que construyen los actores institucionales en los contextos escolares?; ¿qué contenido y formas particulares de manifestación adquiere en la clase?; ¿qué formas de violencia produce y ejerce la escuela?; ¿qué formas particulares adopta la violencia, el maltrato y la intimidación en las prácticas cotidianas en la escuela?; ¿en qué contextos socio institucionales se producen y originan los comportamientos violentos? y se inscriben en un marco teórico referencial que reconoce como valiosos los desarrollos más recientes de la pedagogía crítica. La metodología cualitativa nos ha permitido documentar y describir algunas formas particulares de la violencia en la escuela “B”, tales como, “la limpieza de repetidores”, “el recorrido por la escuela”, y “la cultura del esfuerzo”. Hemos procurado avanzar en la construcción de un conocimiento crítico y relevante que ligue las tramas más profundas de la cultura institucional, con las condiciones macro-estructurales, más la búsqueda de modelos pedagógicos alternativos.

PALABRAS CLAVE: violencia, discriminación, disciplinamiento, meritocracia.

INTRODUCCIÓN

El estudio da cuenta de las formas que adopta la violencia en la escuela “B”. Construimos el conocimiento en un juego dialéctico entre teoría y datos empíricos mediante tareas básicas de investigación que alternan el trabajo de campo y el análisis etnográfico. En esta tarea reconocemos tres niveles de reconstrucción epistemológica: *a)* la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, *b)* el entramado

histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y c) el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en la cultura escolar (Berteley-Busquets, 2001). En el proceso de investigación distinguimos dos instancias de trabajo que, en la práctica, se relacionaron de modo recursivo y dialéctico:

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Accedimos al campo y realizamos las tareas de reconocimiento y recolección de información entre los meses de abril y noviembre de 2005 y, de manera más espaciada, durante los meses de junio y septiembre de 2006. Realizamos observaciones, registros etnográficos y entrevistas en profundidad en la escuela seleccionada, que fueron grabadas y posteriormente transcritas.

El campo o referente empírico quedó conformado por una escuela de nivel polimodal de jurisdicción provincial declarada bien cultural en la ciudad de Mendoza. Se trata de una escuela caracterizada por la heterogeneidad de procedencia de alumnos y profesores, el enclave del edificio en el corazón de la ciudad, su historia y trayectoria en la provincia, fundada en el siglo XIX y reducto inicialmente de sectores de la oligarquía del siglo XIX, hoy es una institución que recoge a alumnos de distintos lugares y sectores, fundamentalmente populares. La institución educativa y su contexto socio cultural como campo o referente empírico ofrece distintas unidades de análisis que, siguiendo a Rosana Guber, definimos como una decisión del investigador que incluye tanto a los ámbitos espaciales donde se lleva a cabo el trabajo de campo como a los actores o sujetos de la investigación y a las prácticas sociales que allí realizan. En tal sentido las clases, los actos escolares y las fiestas estudiantiles, los recreos, la plaza y las inmediateces de la escuela, las asambleas estudiantiles, las manifestaciones y reuniones de estudiantes, la sala de profesores, la biblioteca, se constituyeron en unidades de análisis de esta investigación.

Para recabar la información utilizamos la observación y elaboración de registros sobre las prácticas institucionales de los actores en la escuela, grabación y

realización de transcripciones, reconstrucción y comparación de registros etnográficos, selección de informantes clave, realización de entrevistas en profundidad, grupos focales de discusión y relatos de vida.

Como parte del trabajo de campo recabamos y sistematizamos material documental: Legislación institucional (PEI, PCI), planes y programas de estudio, normas que rigen la vida institucional de la escuela y la convivencia escolar, reglamentos para estudiantes y docentes, registros históricos, materiales didácticos, datos estadísticos sobre zona de inserción, población escolar de docentes y alumnos, tasas de repitencia, abandono y deserción, etc. Organización del material empírico y sistematización de la documentación en un corpus de datos.

Como categoría de análisis hemos articulado las siguientes concepciones:

- a) la violencia simbólica como un trabajo de inculcación de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1980). El concepto de violencia simbólica y la relación entre *habitus* y campo como constitutivos de la existencia social, propuestos por Bourdieu y Passeron en su teoría de la reproducción, nos permitió advertir la relación entre discriminación social y violencia simbólica en escuelas de sectores populares. Según los autores, en la escuela, la violencia simbólica se ejerce encubiertamente, a través de la autoridad y de la acción pedagógica, mediante un "trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir un *habitus* ocasionado por la internalización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica...";
- b) los procesos de segregación en términos de manifestaciones discriminatorias que tienden a la imposición solapada de los valores propios de un modelo de dominación social excluyente. Mario Margulis, autor de *La segregación negada*, se refiere a la "internalización de los estigmas" y advierte que "para despreciarlo, estigmatizarlo, rechazarlo

maltratarlo, debo primero poder incluir al otro –reducido en su complejidad– en alguna categoría en la que prevalecen rasgos rechazados, descalificados, estigmatizados. Lo opuesto sería el reconocimiento: reconocer en el otro a un semejante [...] El móvil del rechazo es preservar o recuperar la (supuesta) homogeneidad. El otro está visto como suciedad que amenaza a la sociedad. Así la homogeneidad se ve contaminada, el orden nacional ‘natural’ debe ser restablecido” (Margulis, 1998:161); y

- c) a estas voces se suma el pensamiento de Foucault. El éxito del poder disciplinario, dice el autor, se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento específico: el examen. El ejercicio de la disciplina supone un juego que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en que las técnicas que permiten ver, inducen efectos de poder. “Gracias a las técnicas de vigilancia, la física del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúan de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica. Poder que es en apariencia menos corporal que más sabiamente físico”.

LAS FORMAS DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “B”

La “limpieza de repetidores”, el “recorrido por la escuela” y la “cultura del esfuerzo”

Damos cuenta en este apartado de las relaciones conceptuales elaboradas que consideramos más significativas, por la fuerza con que sintetizan la relación entre discriminación, disciplinamiento y meritocracia, bases ideológicas que sustentan el discurso oficial en la escuela y articulación central en nuestra construcción.

Las estrategias que proponen y asumen los directivos de la escuela como líneas de acción del principal proyecto institucional, se constituyen en mecanismos de violencia encubierta: *a)* la discriminación de los diferentes, que denominan “limpieza de repetidores”, *b)* el disciplinamiento, a través del “diálogo permanente y la recorrida por la escuela”, de los alumnos que se quedan en la

escuela y c) la cultura del esfuerzo promovida por un sistema de becas y distribución de abonos en función de méritos. Desde este punto de vista el proyecto institucional tiene un doble propósito: a) excluir a los menos deseables y b) disciplinar a los que quedan a través de la vigilancia, el control social y un sistema de premios y castigos a los alumnos que se esfuerzan.

La limpieza de repetidores, consiste en un proceso de expulsión de los alumnos repetidores, “segregación negada”, en términos de Margulis (1998:162) porque ellos jamás reconocerían que están discriminando a los alumnos que más necesitan de la escuela. La búsqueda de la homogeneidad, la unidad o la uniformidad en la escuela, prevalece como utopía en el pensamiento de los directivos. La presencia de “repetidores” en la escuela es vivida como un estigma, porque “desafía la intención del orden instituido de suprimir todas las diferencias a través de un discurso que afirme la homogeneidad del dominio social” (Giroux y Simon, 1998: 178). “Los repetidores ya tuvieron su oportunidad ahora que aprovechen otros”, es un convincente argumento pequeño burgués, que legitima la discriminación social ante los ojos de la sociedad, a través de la pantalla de la meritocracia y la llamada “cultura del esfuerzo”. En nuestra sociedad está ampliamente aceptado y pocos se animan a discutir que los alumnos que estudian y se esfuerzan tienen más derechos que aquellos que “no quieren estudiar: los alumnos con bajo rendimiento, los que no han alcanzado las competencias básicas, los inmaduros, los no responsables, los desescolarizados”, como los llaman en la escuela.

El proyecto de exclusión se complementa con la estrategia del disciplinamiento de los que se quedan en la escuela. Los dispositivos de control se advierten nítidamente en el proceso de constitución del centro de estudiantes. El director interviene pautando desde sus propias concepciones los procesos de participación, en una suerte de democracia o participación condicional. De la misma manera que pauta la protesta por la falta de gas, silencia reclamos legítimos y negocia en planos desiguales. La recorrida por la escuela, estrategia pensada y realizada principalmente por el director, es significada como

novedosa y aparece reiteradamente en el discurso de la regente, con un valor positivo. Sin embargo, detrás de la estrategia aparentemente democratizadora del diálogo y el contacto permanente con los alumnos, es posible advertir una intención disciplinante y homogeneizadora de los alumnos que se quedan en la escuela. El propósito está claramente explicitado, se trata de disciplinarlos con un sentido represivo: que no sean “violentos” significa: que no corten calles, que no tomen la escuela, que no reclamen ante la casa de gobierno, que no hagan líos, que no usen la fuerza física.

Finalmente la “cultura del esfuerzo” que los directivos desean inculcar en los alumnos opera como pantalla de procesos de diferenciación social y de esta manera deviene en una forma de violencia encubierta. El sistema de becas que otorga el gobierno escolar y la propia escuela, opera como incentivo para los alumnos de menores recursos económicos, pero sólo para aquellos que han alcanzado ciertos niveles de rendimiento escolar y que no tengan sanciones disciplinarias (amonestaciones, etc.). De la misma manera han implementado un sistema de distribución de abonos para transporte escolar, cuyos criterios de distribución también están relacionados con el rendimiento, la disciplina escolar y las inasistencias a clase. En este sentido la ideología de la meritocracia aparece en el discurso de los directivos, bajo la pantalla de “la cultura del esfuerzo” que quieren inculcar en los alumnos.

Hay en el discurso de los directivos marcas que vinculan violencia escolar, clase social y cultura popular, cuando analizan el comportamiento de los alumnos. El concepto de “resentimiento” (que significa sentir dos veces) aparece para designar el sentimiento que generan las relaciones entre alumnos provenientes de distintos sectores sociales. De esta manera la violencia es significada como un sentimiento propio de los alumnos más pobres hacia los menos pobres, que los directivos denominan “resentimiento”. Desde este punto de vista los chicos no son violentos sino “resentidos sociales”. La “violencia verbal” de la que hablan (“me bardea”), aparece entonces como síntoma de tal resentimiento y recae en los alumnos más pobres de la escuela. De esta manera, la institución y

los adultos (docentes directivos y preceptores) y también los alumnos del nivel polimodal, quedan eximidos, al margen de cualquier comportamiento que pueda ser considerado como una forma de violencia en la escuela.

Entendemos que estas expresiones no pueden comprenderse sin tener en cuenta los rasgos preponderantes del modelo pedagógico dominante y la crisis estructural de carácter social, político y cultural que afecta el devenir histórico de nuestro país y de los países latinoamericanos en general.

Sugerimos algunos principios de organización como puntos de partida para repensar las prácticas educativas hacia alternativas pedagógicas más justas y liberadoras: En palabras de Paulo Freire, pionero de la pedagogía crítica desde América Latina, una pedagogía liberadora “jamás dicotomiza al hombre del mundo”, afirma y se basa en una realidad permanentemente cambiante, tiene una visión crítica del saber y sabe que éste se encuentra sometido a condicionamientos histórico sociológicos. Según el eminente pedagogo el conocimiento no es un fin en sí mismo, no es saber por saber, sino saber para impulsar la transformación en beneficio del pueblo. Esa transformación es integral pues significa una nueva manera de hacer la economía, la política, la ideología de la colectividad. Respecto del compromiso social que asumimos como docentes nos dice:

No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarlo en su derecho de actuar. No puedo manejarlo. Es mi alumno, soy su educador, no lo compré como si fuera un objeto. No puedo hacer con él lo que me parece que deba ser. O lo respeto como es en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no lo respeto. No puedo cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. Quienes se arrogan este derecho disfrazan sus verdaderos objetivos con explicaciones mesiánicas [...] La educación se hace diálogo, comunicación. Y si es diálogo las relaciones entre sus polos ya no pueden ser contrarios antagónicos sino polos que se concilian (Freire, 1975:19).

Finalmente sugerimos estudiar para comprender cómo los aspectos del mundo social son experimentados, mediados y producidos por los estudiantes de sectores populares, indagando en el campo de la cultura popular, tanto las

formas materiales y culturales que distorsionan y restringen las potencialidades humanas, como aquellas que las promueven y movilizan. Para los docentes de escuelas de sectores populares, dispuestos a ponerse en el lugar de sus alumnos, este estudio ofrece algunas pistas para reconocer sentidos y prácticas en las instituciones educativas que pueden devenir en formas de violencia encubierta, como puntos de partida para repensar sus prácticas.

REFERENCIAS

- Bourdieu y Passeron (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Brandi, Lía Stella (2004). *El fracaso escolar de la escuela de sectores populares. Indisciplina y saberes cotidianos en una escuela estigmatizada*, tesis de maestría en Investigación Educativa. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) / Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).
- Castel, Robert (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*, colección Fichas del SigloXXI. Topía Editorial.
- Duschatzky, Silvia (2002). *Violencia, escuela y subjetividad*, Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI editore.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (1975). *La educación como una dimensión de la acción cultural*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry y Simon Roger (1998). "Pedagogía crítica y políticas de cultura popular", en Giroux. y Mc laren, *Sociedad, cultura y educación*, España: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan Carina *Los sentidos de las violencias en la escuela*. Sin datos editoriales ni año.
- Margulis, Mario; Urresti, Marcelo y otros (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- Orellano, Miguel H. (1999). *Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo. Algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad en el fin del milenio*, Buenos Aires: Proyecto APPEAL.
- Puigrórs, Adriana (1999). *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

-
- Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (1999). "Las escuelas primarias 'en los márgenes'. Realidades y futuro", Puiggrós En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", en Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social", México: DIE-CINVESTAV.
- Svampa, M. (Editora). (2003). Desde abajo. La transformación de las identidades sociales, Buenos Aires: Biblos/ Universidad Nacional de General Sarmiento.