

## LA VIOLENCIA COMO RESISTENCIA EL ENCUENTRO DOCENTES/ESTUDIANTES EN ESCUELAS VULNERABLES<sup>1</sup>

VIOLENCE AS RESISTANCE. THE TEACHERS / STUDENTS  
MEETING IN VULNERABLE SCHOOLS

CATHERINE ALARCÓN VÁSQUEZ<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación de carácter cualitativo comprendida en el proyecto “Anillos Soc-15”. Las preguntas de investigación fueron: ¿Cómo enfrentan los estudiantes de sectores vulnerables, de acuerdo a la visión de los docentes, la imposición de la cultura oficial? ¿Es posible determinar/precisar la existencia de estrategias de resistencia en las escuelas de nuestro estudio? ¿Cómo perciben e interpretan estos fenómenos los/las docentes? ¿Cómo podemos interpretar, desde la perspectiva teórica de la reproducción cultural, las percepciones de los/as docentes de nuestro estudio? El marco teórico se fundó en las teorías de la reproducción y de la resistencia. Catorce profesores fueron entrevistados en las Regiones Octava y Metropolitana. Las entrevistas indican que los alumnos de los establecimientos de la muestra realizan resistencia en contra de la cultura oficial, no pocas veces en forma violenta. La colisión entre el habitus de los estudiantes y la cultura oficial, las expresiones de imposiciones culturales por parte de la escuela permite comprender las reacciones de violencia de los estudiantes. En algunos casos los profesores logran superar la brecha entre la cultura oficial y la de sus estudiantes.

*Palabras clave:* Reproducción, resistencia, violencia simbólica, habitus.

<sup>1</sup> Este artículo resume una de las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto de “Anillos Soc-15, Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad”.

<sup>2</sup> Magíster en Psicología Educativa por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Actualmente cursa estudios de Doctorado en la Universidad de Barcelona, España, en el programa “Educación y Sociedad”. E-mail: caalarcon@udec.cl

## Abstract

In this article, we present the results of qualitative research performed within the project “Rings Soc-15”. The research questions were: According to the vision of teachers, how do students living in precarious conditions face the imposition of the school culture? Is it possible to determine or specify the existence of resistance strategies in schools included in our study? How do the teachers perceive and interpret these phenomena? From the theoretical perspective of cultural reproduction, how can we interpret the teachers’ perceptions in our study? The theoretical framework was based on the theories of reproduction and resistance. Fourteen teachers were interviewed from the 8<sup>th</sup> and Metropolitan Regions of Chile. The interviews indicate that pupils in the sample resist against the official culture, not infrequently through violence. The collision between the habitus of the students and the official culture along with the expressions of cultural impositions by the school, allow for the understanding of the students’ reactions of violence. Occasionally teachers do, however, bridge the gap between the official culture and that of their students.

*Keywords:* Habitus, reproduction, resistance, symbolic violence.

## Introducción

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “Anillos Soc-15, Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad” buscó en distintas etapas, tanto de construcción teórica como investigativas empíricas, contribuir a la equidad educativa independientemente del estrato social del cual provenga un estudiante. El marco conceptual en el que se sustentó este proyecto estuvo constituido por la teoría de la reproducción cultural, producto de investigaciones sociológicas con su foco en los procesos de la educación. Autores como Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970/1998) y Basil Bernstein (1972) —con sus clásicos estudios sobre el lenguaje y su rol en la construcción y reproducción de la sociedad— han sido referentes teóricos centrales en este proyecto de investigación.

Otro punto de orientación teórico relevante para los objetivos de esta investigación ha sido la conocida obra de Paul Willis (1977/2008), quien develara con su mirada etnográfica los fenómenos de resistencia

al interior de las escuelas inglesas. Willis logró dejar atrás la visión de la pedagogía crítica que tendía a reducir la escuela a un simple instrumento de dominación de las clases sociales, o fracciones de clases, que ejercen el poder económico y cultural, subestimando el accionar de los agentes concretos al interior de la escuela.

Presentaremos en este artículo las vivencias de agentes concretos al interior de escuelas de las Regiones Octava y Metropolitana, experiencias que nos permiten comprender que los fenómenos de la reproducción cultural son más complejos de lo que parece creer la mirada de algunas variantes economicistas o culturalistas de estas teorías (Au, 2006; Bonal, 1998; Giroux, 1983). En el foco de nuestro estudio se encuentra la violencia simbólica que la escuela ejerce sobre los estudiantes de sectores vulnerables, y las actividades de resistencia de los estudiantes ante la misma.

## **Marco conceptual: La teoría de la reproducción cultural**

### *La violencia simbólica*

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970/1998) estudiaron el papel de la educación como reproductora de la dinámica cultural. Hemos de entender una dinámica entre “el campo y el habitus” en cual el alumno se desenvuelve. El campo corresponde a la estructura social, como indica De Luque (1996: 192) “... lo social hecho cosa (lo objetivo)...”; el campo implicará la estratificación de clases sociales, el contexto de relaciones objetivas en el que se desenvuelve el niño. El “habitus” corresponde al estrato social internalizado por el niño, se trata de “lo social incrito en el cuerpo (lo subjetivo)” (De Luque, 1996:192). Existirá, desde este punto de vista, una relación dialéctica entre campo y habitus (Bourdieu, 1994).

Así el niño aprenderá de las dinámicas en este campo, el que le proporcionará respuestas para desenvolverse, saber con quién y cómo actuar con las otras clases. Es ahí donde se fragua el concepto de “violencia simbólica”; ésta consiste en que el sistema educacional tiene el deber de inculcar, a través del currículum declarado, un campo en el

que el alumno deberá desenvolverse, pero este curriculum está determinado por un arbitrio cultural, es decir, es elegido arbitrariamente y por las capas sociales de mayor poder. Como señalan Bourdieu & Passeron en una cita ya clásica:

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1998: 45).

El profesor surge, entonces, como autoridad pedagógica a través de la acción educativa, su pedagogía, acción que desde sus fundamentos ejercerá violencia en el alumno, inculcándole un curriculum que es el producto de una relación de dominación cultural. Por lo tanto no resulta difícil encontrar alumnos resistentes a este esquema. Parte no despreciable de los conflictos que podemos encontrar en el mundo de la educación surgen de la considerable distancia entre el habitus de los estudiantes de clases trabajadoras y la cultura oficial, la que tenderá a reconocer el habitus de los estudiantes de capas sociales relacionadas con la producción simbólica. Para resumirlo con palabras de Bourdieu:

La cultura de la élite está tan cerca de la escuela que los niños de clase media baja (y a posteriori de la clase trabajadora agricultora e industrial) pueden adquirir sólo con gran esfuerzo algo de lo que está dado a los niños de las clases cultas —estilo, gusto, saber— en resumen esas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultas y naturalmente esperados por ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase (Bourdieu, 1974, citado en Giroux, 1983).

### *La contradicción cultural*

El segundo autor relevante para nuestro análisis es Basil Bernstein (1972, 1977, 1990); el sociolingüista inglés dirigió el foco de su investigación a la forma en que la sociedad evalúa y clasifica el conocimiento, y a cómo la escuela participa en la reproducción de la estructura de clases, imponiendo el lenguaje de un sector de la sociedad

como lenguaje legítimo. Con su mirada profundamente influida por Durkheim planteará el supuesto teórico de que es la sociedad la que determina las categorías de pensamiento en ella existentes (Bernstein, 1972). Basándose en este supuesto fundamental, reveló los principios de control y las formas de reproducción de las estructuras de poder y de las relaciones simbólicas entre clases sociales, las que se manifiestan a través del lenguaje.

Desde esta perspectiva el lenguaje es un mecanismo que permite interiorizar el orden y la estructura social en la experiencia del individuo. Sus estudios sobre los códigos sociolingüísticos utilizados en el aula establecen la diferencia entre dos sistemas de uso del lenguaje: uno conformado por códigos sociolingüísticos elaborados y otro por códigos restringidos. Los primeros son utilizados por los alumnos pertenecientes a clases sociales vinculadas a la producción discursiva, cuyos padres poseen un “capital cultural” reconocido como superior al resto de los recursos culturales existentes en la sociedad. Este código permite una mayor comprensión de los conceptos predominantemente abstractos utilizados en la escuela, una delimitación más rigurosa de los conceptos y un uso diverso y variado del vocabulario. El otro sistema de códigos está conformado por los códigos sociolingüísticos restringidos, que utilizan los alumnos de clases campesinas u obreras; en él hay un sistema de delimitación de sentido menos explícito y más difuso, no hay diversidad de vocabulario, lo que conlleva a un sistema de clasificación de conceptos distinta a la anterior (Bernstein, 1972).

El sistema de códigos elaborados es universalista, en la medida en que tiene principios explícitos y éstos se encuentran unidos débilmente al contexto (es decir: están menos unidos a estructuras sociales locales). El sistema de códigos restringidos es, por el contrario, particularista, están guiados por principios implícitos fuertemente unidos al contexto y a estructuras culturales y sociales locales. Desde la perspectiva de Bernstein la escuela implicará —para un niño que ha vivido un proceso de socialización que lo ha llevado a desarrollar un código restringido— una ruptura y, en el peor de los casos, una negación de su identidad. Por el contrario, puesto que el código de la escuela es elaborado, universalista, para un niño portador de un código también elaborado, la escuela va a implicar continuidad y, desde el punto de

vista de la identidad, la confirmación y el desarrollo de la misma. Los profesores en su práctica tienden a percibir este encuentro entre niños portadores de códigos restringidos y la cultura oficial de la escuela como una deficiencia, sin comprender las más de las veces que se trata realmente del encuentro (asimétrico desde la perspectiva del poder) entre dos formas de representación y comprensión del mundo, pero que sólo una de ellas tiene legitimidad cultural e institucional: la de la escuela<sup>3</sup>.

En un desarrollo posterior a su etapa de los códigos sociolingüísticos, Bernstein incorporará nuevas nociones teóricas, entre otras las de cómo los códigos elaborados y restringidos influirán en “las orientaciones hacia los significados” (Bernstein, 1990: 30). De acuerdo a esta perspectiva, aquellos estudiantes más cercanos a un código restringido tenderán también a organizar y clasificar la realidad en términos muy concretos. Los estudiantes que posean un código más elaborado, tendrán la posibilidad de organizar y sistematizar la realidad en términos tanto concretos como abstractos, dispondrán —por consiguiente— de posibilidades en las clasificación más complejas. Puesto que la escuela tiende a funcionar en el plano del pensamiento abstracto, quienes dispongan de un sistema de clasificación con poder de abstracción experimentarán menos dificultades para orientarse en la forma de funcionar de la escuela al transmitir conocimientos (Bernstein, 1990).

### *Resistencia a la escuela*

Paul Willis —luego de hacer una investigación etnográfica en los años sesenta, en las aulas de escuelas en un sector obrero de Inglaterra, al este de Midlands— concluyó que la contracultura desarrollada por los estudiantes de clase trabajadora, la resistencia escolar, es el reflejo de una violencia institucionalizada en la organización simbólica entre

<sup>3</sup> Bernstein y Bourdieu (quienes colaboraron durante un período) coinciden plenamente en cuanto al rol de la escuela como productora y reproductora del lenguaje legítimo. La reproducción del “código elaborado”, afirma Bourdieu, es parte del proceso de fetichización de la lengua legítima (Cf. Bourdieu, 2001: 81).

clases que existe en la sociedad entera. Los jóvenes rebeldes y resistentes a la escuela denominados “los colegas” (“the lads” en la versión original) en el estudio de Willis (1977/2008), constituían un grupo con formas de comportamientos y costumbres en común, que replicaba a la clase social obrera adulta, cuya forma de vida conformaría una cultura resistente también a la alienación que sufren en sus puestos de trabajo y que determinaría su posición social. Uno de los ejemplos más claros y notorios de la resistencia de estos muchachos a la cultura escolar está en su rechazo a la situación privilegiada del trabajo intelectual/teórico por sobre el manual/práctico.

Uno de los aportes relevantes de la teoría de la resistencia, tal como lo indica Giroux (1983), reside en que ha contribuido a la comprensión de los mecanismos de reproducción, los que nunca son totalmente completos y encuentran diversos elementos de oposición.

### *Las preguntas que orientaron nuestra investigación y nuestros objetivos*

Si la escuela por definición implica violencia simbólica, ya que impone arbitrariamente la cultura de un sector social —el dominante en el plano cultural, económico y social— bien podemos formular las siguientes preguntas:

¿Cómo enfrentan los estudiantes de sectores vulnerables, de acuerdo a la visión de los docentes, esa imposición?

¿Es posible determinar/precisar la existencia de estrategias de resistencia en las escuelas de nuestro estudio?

¿Cómo perciben e interpretan estos fenómenos los/las docentes?

¿Cómo podemos interpretar, desde la perspectiva teórica de la reproducción cultural, las percepciones de los/as docentes de nuestro estudio?

Esas preguntas orientaron nuestra investigación, y nuestro objetivo general fue alcanzar la comprensión de estos procesos. Nuestros objetivos específicos fueron: i) capturar las actitudes de los estudiantes, a través de las percepciones de los docentes, que pudiesen ser interpreta-

dos/comprendidos como estrategias de resistencia; ii) precisar/determinar cómo perciben y cómo vivencian los/las docentes el encuentro con estudiantes de sectores vulnerables.

### *El método: la mirada cualitativa*

Los establecimientos educacionales de la muestra fueron cuatro escuelas y dos liceos en la Región del Biobío, y una escuela y un liceo en la Región Metropolitana, todos ellos considerados establecimientos con altos índices de vulnerabilidad.

Puesto que nos interesaba rescatar las vivencias y percepciones de los/as docentes, la orientación investigativa cualitativa resultó la más adecuada para nuestro estudio; utilizamos entrevistas cualitativas semiestructuradas en las cuales lo fundamental fue mantener un diálogo con las/os entrevistados, dando paso a los relatos de los sujetos de estudio. Los tópicos de nuestras conversaciones se centraron en las reacciones violentas de algunos estudiantes en contra de los docentes, en las formas de resistencia a la cultura escolar expresada por los jóvenes y en las maneras y estrategias para enfrentar esa resistencia.

Los sujetos de estudio fueron catorce docentes, doce mujeres y dos varones. Seis de ellos tenían entre cuatro a cinco años de experiencia laboral, gran parte de ellos en colegios vulnerables. Tres de los sujetos habían trabajado alrededor de quince años como docentes; cuatro más de veinte años y uno, el más experimentado, treinta y un años. La selección de entrevistados se fundó en el método denominado muestreo en cadena o bola de nieve, en el cual los investigadores buscan personas en el medio de estudio que a su vez los ponen en contacto con otros sujetos que reúnan los criterios necesarios para participar en la investigación y ser entrevistados/as. Éstos a su vez llevan al siguiente y al próximo y así sucesivamente, hasta alcanzar el nivel de información suficiente (Sandoval Casilimas, 1996).

Las entrevistas duraron alrededor de una hora y veinte minutos como promedio; en ciertos casos los docentes aceptaron continuar el diálogo en otra ocasión, prolongando las entrevistas más allá de las dos horas. El contenido de las conversaciones fue grabado y transcrito;



en la interpretación utilizamos el método de análisis de significados, sugerido por Kvale (2011) para intentar encontrar en los textos de las entrevistas significados más profundos que los manifestados en el plano superficial. Sin embargo, no nos hemos limitado a este tipo de interpretación: En ciertos casos nos hemos apoyado en las teorías y conceptos que guían la investigación, para poder explicar/comprender el material, en un movimiento que Apel (1972) denominase “cuasi-naturalista”.

Atendiendo a lo percibido por los profesores en las situaciones de resistencia que se manifiesta como violencia física en el aula, nos percatamos que hemos de poner énfasis tanto en la perspectiva individual e interna del profesor, como en lo que él o ella alcanza a recoger de lo que percibe de los alumnos al respecto. Se trata de un círculo en el que se genera el conflicto en una dinámica entre profesor y alumnos, en el que podemos entender sus causas, dimensiones y factores que nos ayudan definir el fenómeno. Es por eso que en cada apartado revisaremos ambas partes protagonistas de este conflicto.

Comenzaremos la presentación de nuestro análisis mencionando los momentos iniciales que desencadenan resistencia violenta en el aula, para caracterizar el modo en que comienza y la consecución de su proceso. Luego la explicitación de las razones que la origina, para así finalmente presentar lo que podría explicar manifestaciones violentas en el aula y contribuir a su comprensión. Expondremos también situaciones en las cuales la interacción entre los sujetos toma un curso diferente, con lo cual podremos comprender en mayor profundidad sus motivaciones.

### *La frustración: Distancia entre habitus y cultura escolar*

Según las experiencias narradas, la resistencia activa en forma de violencia comienza con la expresión de algún alumno o alumna que alude generalmente a la clase o lo que se está realizando en ella. Analizando la forma en que estos alumnos se manifiestan, llegamos a las razones específicas que generan y movilizan tales comportamientos. Primero, el cuestionamiento y la insatisfacción respecto a lo que se está reali-

zando en la clase y luego, la rigurosidad con la que ésta se plantea, que significa el enfrentamiento a la figura del profesor que está a cargo de ella.

En el principio de estas situaciones emerge algún tipo de expresión que resulta molesta para el profesor o para el resto del grupo, y que interrumpe el transcurso de la clase. La siguiente cita permite ilustrar lo indicado:

... El alumno no quería escribir, no quería trabajar en la clase y se dedicó a pegarle al resto. Estaba interrumpiendo la clase y todo. El resto de los compañeros ya estaban hartos con él, lo rechazaban, y él más violento se ponía...

Tras esta conducta, el alumno explicita la sensación respecto de la clase que produce tal comportamiento en él.

... Y hacía comentarios por ejemplo: -¡qué aburrida esta clase! ¿Para qué sirve esto? ¡Ustedes todos son unos tontos! Que el profesor no se qué..., cosas de ese tipo...

Podemos ver el cuestionamiento a la situación de aula, la sensación de incongruencia y ruptura con otras posibles expectativas del alumno respecto de la clase. Con esto, tanto directa como indirectamente hay un enfrentamiento con la figura de autoridad y control del profesor. Es en este momento en que se origina y comienza su desarrollo la espiral de resistencia activa:

... Es que se trata de niños desafiantes, preguntan siempre ¿y para qué vamos a hacer esto?, ¿para qué sirve esto?..

Otras de las situaciones en particular, en las que los alumnos expresan su malestar o su resistencia al transcurso normal de la clase son las normas, reglas o "*las cosas rigurosas*" como señalaron los profesores en las entrevistas. Los profesores perciben que especialmente los estudiantes comienzan a cuestionar o a enfrentar la clase en el momento en que es necesario que ellos atiendan y obedezcan a ciertas normas de comportamiento en el curso de una lección. Como, por ejemplo,

concentrarse en el trabajo, mantenerse en su puesto, no conversar con otros compañeros, cumplir con ciertas responsabilidades.

... ellos gritan, se paran constantemente, se enojan, no trabajan, se amurran, cuando tienen que cumplir con las reglas al interior del aula de clases, lo que significa trabajar, tener sus materiales, concentrarse, hacer los ejercicios, en esos momentos ellos reaccionan de esa manera. Eso hace que a ti se te complique, se paran para pegarle a alguien, para quitarle un lápiz, para llamar la atención...

... no están en su lugar de trabajo, donde se sientan, molestan al otro, llaman la atención para que uno le diga o lo mire a él en este caso...

En estos fragmentos citados los profesores destacan el propósito de los alumnos de llamar la atención. Si intentamos capturar la intencionalidad de estos llamados de atención, nos encontraremos con la manifestación de su disgusto ante la situación que está viviendo en el aula. Lo que debería ser la normalidad del aula es quebrantada por quienes no parecen estar en condiciones de respetar las reglas que rigen el trabajo y la convivencia en la sala de clases.

Reuniendo los elementos hasta aquí presentados y rescatando lo mencionado por algunos profesores al respecto, es posible señalar que lo que genera tales comportamientos resistentes es la frustración del alumno que percibe que las actividades que se están desarrollando en ese momento en la clase, no tienen relación con sus vivencias personales, sus expectativas o esperanzas respecto de la clase. Como lo indica uno de los relatos:

... hay una esperanza y una expectativa,... y esperanza y expectativa de encontrarse con alguien que se las cumpla, ¡porque son niños!, pero como no lo encuentran, no se cumplen sus expectativas entonces hay una decepción. Y esa decepción trae consigo el sometimiento de algunos, un sometimiento hacia la autoridad; y de otros de un constante antagonismo, o sea yo lo veo así...

... hay muchos niños que sufren porque este sistema no tiene nada que ofrecerle, lo que le dicen en el colegio no tiene nada que ver con su vida...

Por lo tanto, detrás de su comportamiento es posible leer su sensación de disconformidad, por ejemplo con expresiones como “¿para qué sirve esto?, ¡qué aburrido esto!”. Los alumnos, al no encontrarle sentido a la situación pedagógica de clase, experimentan un revés en las ilusiones o ideas que tienen. Todo esto nos lleva a describir esta primera fase de la resistencia en forma violenta como la explicitación de la frustración del alumno. En el análisis posterior presentado en este artículo, iremos desglosando esta idea.

### *La violencia. Reacción ante la tensión. Desenlace*

La violencia surge cuando una de las partes en una relación, reacciona ante la agresividad que recibe de la otra. Con esto comienza una espiral de respuestas mutuas, cuyas características conforman el fenómeno de la violencia. Aquí presentaremos la trayectoria que toma la frustración del alumno hacia la figura del profesor, quien percibe esto como una agresión. Esta agresión puede ser conformada tanto por la percepción del profesor, sin que medie la intencionalidad directa del alumno de agredirlo como por la intención explícita y directa de éste.

El profesor frente a la expresión de disgusto del alumno, siente que es agredido porque lo cuestionan, porque experimenta que rechazan y critican lo que está haciendo en el aula, con esto siente que están disminuyendo su valor como autoridad pedagógica (Bourdieu & Passeron, 1996), a cargo de representar un proceso educativo determinado.

Un ejemplo ilustrativo lo constituye la lucha entre estudiantes y profesores en torno al llevar o no ciertas prendas de vestir que están al margen de las normas escolares habituales.

... recuerdo que una profesora delante de todos en un curso la mandó y le indicó gritándole: – “¡anda a sacarte eso!”- qué se yo y toda la cosa y la niña le dijo que no pensaba sacárselo, que no quería...

En este caso y en otros similares, la expresión de la frustración de la alumna no necesariamente tiene la intención consciente de agredir al profesor, la motivación es simplemente expresarse en ese momen-

to. Sin embargo, esto resulta desafiante para el profesor, significa una agresión a su rol y función.

... la niña la desafió y no quiso sacárselo, mi colega se desarmó, no estaba preparada, que un niño semi-rural la desafiara... hubo un show, llegó hasta la Dirección...

La reacción del docente, en el caso descrito, consiste en la corrección inmediata a ese comportamiento, pues así se busca resguardar los límites de su autoridad. Como esto no da resultado, la profesora siente que la han despojado de su valor.

... Si un niño dice que está aburrido y el profesor le contesta un disparate, y le agrede con algo, como por ejemplo, le dice ¡y te pones a trabajar!... no porque le digan ¡tú te callas y te pones a trabajar! va a seguir trabajando, se va a someter...

Las expresiones del alumno afectan un aspecto muy sensible del docente a las críticas o cuestionamientos. El profesor, censurando al alumno, busca proteger esto y, en contraparte, el alumno sin comprender necesariamente cuán ofensivo es para el profesor, sentirá que la corrección incrementa la motivación de expresarse, generándose así una mayor tensión entre ambos.

... Me gritaron una vez: ¡vieja tal por cual!, fue complicado porque todos se pusieron a reír, y tú como profesora te sientes sola en el mundo, o sea, esto lo tenía que solucionar, se tenía que ver aquí el peso mío, o no me validaba como profesora en ese instante... vino adelante muy desafiante convencida todavía que yo era una vieja tal por cual...

A continuación, presentamos casos en los que el comportamiento del alumno se dirige de manera directa al profesor con la intención explícita de agredirlo. Aquí, podemos ver que las diferencias sociales (habitus en conflicto) son uno de los agravantes importantes en el fenómeno de la resistencia estudiantil violenta. Todos los profesores señalaron espontáneamente que los entornos socio-culturales en los

que estos alumnos se desenvuelven es una causa relevante de este grado de agresividad. El siguiente relato ilumina esta opinión:

... yo llegué y me tiró una mesa, agarró una mesa y me la tiró... Porque me vio entrar a la sala, él me vio entrar y me tiró una mesa... nunca lo había visto a este chico, quizás en el colegio, pero no dentro de una sala... para mí fue muy fuerte esa reacción del niño, a pesar de que yo conocía un poco su historia porque una amiga mía era profesora de su hermano. Uno es ser humano por sobre todas las cosas, y por supuesto fue como: —¡oye, qué te pasa!—, para tratar de encuadrarlo, de normarlo y todo. Terrible, patadas, mal, escupo, todo lo que puedas imaginar...

En este fragmento se destaca cuán agresiva es la conducta de este alumno y el hecho de que no existe un claro acontecimiento precedente contra lo que este niño se manifiesta, sí una cierta aprensión ante la figura de la profesora. La profesora al intentar comprender la situación, explica que son “los problemas sociales” los que provocan este tipo de comportamiento en el niño.

Yo entré a la sala... mientras yo intentaba que se pusieran en orden una niña entró, se sentó, instaló su plancha y se empezó a planchar el pelo, yo le llamé la atención y ella me contestó que no me metiera, que viviera mi mundo que no me pescaba: —“viva su mundo”—, me decía y bueno, yo empecé a decir que yo le estaba hablando con respeto, por lo tanto debería recibir el mismo respeto de ella. Y, bueno, ella se siguió peinando, en eso tocó la campana, los niños salieron y ella no salía, los inspectores apurando afuera, hasta que yo le desenchufé su tema y me dijo: —¡Vieja tal por cual! La voy a esperar a la salida, ¡la espero a la salida!..., luego yo lo comentaba con los colegas y, bueno, algunos llevaban años ahí y ni te cuento las cosas que habían vivido, incluso algunas veces se metía la familia...

Por los antecedentes sociales que los profesores mencionan, estos alumnos se desenvuelven en contextos cuyas normas de conductas y el sistema de valores son distintos, incluso contrarios a los que se intentan conservar en la sociedad en general y, por ende también, en la escuela. La forma —desmesurada desde la perspectiva de la cultura

escolar— en que estos niños reaccionan podría ser la habitual en su entorno para expresar la frustración, el enojo o el malestar. Por lo que podemos vincular lo narrado por nuestros entrevistados a lo descrito por Willis (1988), cuando se refiere a “los colegas”, grupos resistentes en la escuela que se expresan por medio de un tipo de contracultura que reproduce esta escisión o ruptura social.

... dicen, ¿si en mi casa, en mi barrio, lo hago así?, ¿por qué tendría que hacerlo de otra manera?...

... es que en la casa nosotros hablamos con groserías, entonces por eso a lo mejor se le salen”. ¡Si el niño en todo siente el respaldo de la familia!...

Siguiendo a Willis, los grupos resistentes (como “los colegas”) son grupos cuya cultura entra en conflicto con la que se propone en la escuela, cultura que es en parte la consecuencia de sentir el rechazo de esta misma hacia ellos. La escuela promueve un sistema de comportamiento aceptado por la sociedad en la que precisamente estos alumnos se encuentran excluidos, inmersos en entornos socialmente poco aceptados.

... en el ambiente en el que viven les llaman «los choros» /.../ hay un grupo que no quieren demostrar debilidad /.../ el grupo los presiona para que sean así /.../ yo pienso que sus referentes son los pares /.../ les gusta estar metidos en la indisciplina, que es bien visto por sus amigos, lo fortalece estar en ese grupo...

Vemos cómo el profesor se refiere a estos grupos como quienes aprueban y se identifican con un comportamiento inadecuado dentro de la sala de clase. La reacción espontánea del profesor es el rechazo a la forma de ser de estos alumnos. En muchas ocasiones la reacción del profesor incrementa estas conductas, que buscan responder a lo que significa para ellos la clase y la escuela; la discriminación a su entorno y cultura.

*Algunos elementos de la violencia en el aula: Contenidos y metodología.  
Incomprensión de las perspectivas*

Analizando la información proporcionada anteriormente, en las situaciones que definimos como frustración y resistencia violenta, encontramos elementos determinantes en la generación de estas formas de resistencia. Éstos son el rechazo hacia ciertas asignaturas, cuyos contenidos parecen no tener significado alguno para los alumnos y el rechazo al modo en que el profesor enseña estos contenidos. Los alumnos reaccionan negativamente a una metodología de enseñanza que no tiene relación alguna con la noción que ellos tienen de su propio aprendizaje. Podemos interpretar la actitud de los estudiantes como el rechazo a la imposición de contenidos culturales seleccionados arbitrariamente.

Los profesores señalaron que la violencia en el aula sucedía sólo en aquellas asignaturas que los alumnos no entendían, no les gustaban, en las que no obtenían buenos resultados y en las que se aburrían; por lo tanto se portaban mal y hacían desorden, provocando la complicación del profesor en la clase. Entendemos que resulta totalmente válido preguntarse en qué medida el rechazo a ciertas materias, el aburrimiento y el fracaso en términos de calificaciones no está relacionado con el encuentro con un código elaborado, muy distinto del restringido de los estudiantes. Las citas que reproducimos a continuación ilustran lo manifestado por los docentes:

El alumno se porta mal porque no le gusta la asignatura, porque le va mal, porque tiene malas notas. En general el alumno lo dice así, porque no le gusta la materia, no le gusta la asignatura. No le gusta porque no le llama la atención...

... no le ven el fin a algunas asignaturas como matemáticas e inglés ¿para qué van a hacer eso?, que no le ven objetivo en sí a ese aprendizaje y tampoco lo encuentran necesario...

... ellos abiertamente te expresaban que para qué, que no era necesario, ¿qué le servía a él, qué era un sujeto y predicado, ¿para qué lo iba a utilizar en la vida?...



Esto nos señala que no hay una correspondencia entre los contenidos que se les enseñan en algunas asignatura con ellos en lo personal, por eso es que piensan que esos contenidos no son necesarios de aprender. No hay un sentido para ellos, por eso su atención se desvía, provocando la sensación de descontrol del profesor.

... no toman en cuenta lo que les hace, no llevan cuaderno de la asignatura, trabajos jamás, entonces no tienen motivación de estar ahí...

Este tipo de reacciones y de conductas se genera por la falta de conexión entre el contenido de las asignaturas y los ámbitos de la vida de los alumnos y que finalmente dan sentido a la necesidad de aprenderlos.

... los profesores hablamos de contenidos, no de la importancia que tienen los aprendizajes, hablamos palabras, pero no les hablan a los niños...

No hay una claridad del sentido de la clase, porque principalmente los profesores no toman en cuenta la forma en que a los estudiantes podría llegar interesarse por los contenidos. Nos referimos a problemas en sus metodologías de enseñanza.

... ¡Ah! Es que la profesora es pesá, dicen, ¡es que no le entendemos nada!, no explica cómo se hace, no entiendo qué tengo que hacer, hace cosas muy difíciles...

En estos casos, además de que no existe conexión alguna entre la forma en que la profesora decide enseñar y la forma en que los alumnos podrían aprender los contenidos de la asignatura, la profesora no mantiene una buena relación con los alumnos, produciéndose el desinterés total del alumnado.

... que no les explica, le hacen una pregunta y les dice: –pero si ya está en la hoja, en la guía o está en la pizarra, o tú no estás poniendo atención, ¡entonces no te explico nada!–. Los chicos no la quieren, le tienen mala... dicen que es muy antipática.

Entonces, la falta de relación entre el propósito que los alumnos perciben que debería tener una clase y la forma de enseñar que tiene la profesora al llevar la clase, genera el choque de disposiciones en el aula. Hay una incomprensión del profesor de la relación coherente y necesaria que debería darse en estas dos dimensiones de la clase: el aprendizaje de los alumnos y su forma de enseñar. Sin una metodología adecuada dentro de la clase, lo que se genera es el rechazo de los estudiantes y con facilidad las situaciones de violencia.

A diferencia de estos hechos, veamos lo que sucede cuando se establece una relación y comunicación entre profesor y alumnos.

... además de sólo pasar la materia tú te podrías llevar bien con los alumnos, si tú sólo pasas la materia y también tienes el valor agregado de ser más empático con ellos, eso marca la pauta de si puede haber a futuro o no un aprendizaje. Finalmente, la educación va de la mano de cómo tú te presentas ante ellos, si hay una relación que se forma con el profesor...

A pesar de que se mantenga una metodología directiva y poco motivadora desde la perspectiva de los alumnos, se encuentra una comunicación real con el profesor. Con el establecimiento de una comunicación real con los estudiantes, se comienza a establecer el nexo necesario entre el propósito de la clase, el profesor en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

### *Indiferencia y autoritarismo: La negación de la perspectiva distinta*

Otro factor que aumenta la tensión, que se deduce de lo presentado anteriormente, es la disposición del profesor frente a los alumnos. De acuerdo a las narraciones de los docentes, la supresión u omisión de la importancia de la perspectiva del alumno para que se dé el aprendizaje, por una parte, y el autoritarismo e imposición de la perspectiva del profesor frente a los estudiantes, por otra, desencadena la expresión de la frustración de éstos y la explosión de la tensión.

Existe una cierta indiferencia en los profesores hacia la perspectiva que sus alumnos podrían tener de la clase, es decir, la incomprensión de la importancia del sentido que debería tener de lo que se está enseñando.

... hay profesores que llegan y escriben una guía en la pizarra y después se sientan y no hacen nada, ¿qué motivación hay ahí para los chiquillos?, ninguna. Entonces después salen de esa clase y entran a la otra...

Esto genera en el profesor la sensación de fracaso, derrota y finalmente indiferencia como mecanismo de llevar adelante la clase aunque sea superficialmente, avanzando esto en un círculo vicioso, con resultados nefastos para todos los implicados en un proceso de enseñanza.

... ya con estos cabros ya no puedo, entonces filo... da lo mismo, total yo voy a hacer mi pega y nada más...

Como consecuencia, es imposible esperar que la atención del alumno se centre en las actividades de la clase, porque no establecen relación con los intereses o la vida de los alumnos.

yo los iba a ver, ni el 30% estaba atento... por eso a ella la rechazaban también y se portaban mal...

Otra forma de presentarse frente a la clase es el autoritarismo. Una disposición distinta a la anterior, ya que lo que se busca es la atención del alumno a través de la imposición de una forma de enseñanza.

... Se portaban muy mal porque en realidad no le gustaban las clases porque eran profesores más fríos no conversaban, hacían su clase nada más. Les imponían todo...

En estos casos los profesores tienen la intención de modificar algo en los alumnos, o la idea de que son los alumnos los que deberían adecuarse a la forma que ellos tienen de enseñar.

... pretenden que los niños cambien, porque así van a aprender como ellos pasan la materia... creen que el rol jerárquico del profesor o el poder del profesor hace que los niños aprendan...

Los profesores autoritarios defienden la postura de que la manera que ellos utilizan para «pasar la materia», en otras palabras, presentar los contenidos de la clase a los alumnos, es la manera en que los niños deberían aprenderla. Aun cuando en sus propias experiencias encontramos ejemplos que nos señalan que genera la frustración de los alumnos y la tensión de la clase.

### *Comprensión de la diferencia*

Queremos afirmar en este punto que es importante la reacción o respuesta que el profesor tenga frente a estas situaciones de tensión, tras la manifestación de la frustración del alumno. Existen casos excepcionales en que la reacción del profesor frente a lo que podría considerarse como la agresión del estudiante, representa una visión más amplia de la situación de aula, la representación de un objetivo superior del acto educativo, abordando los actos agresivos del alumno con una actitud comprensiva.

Los casos que presentamos al final de este artículo nos ayudan a tener una explicación/comprensión de las situaciones de tensión en el aula. En la cita que presentamos a continuación se percibe el esfuerzo del docente por colocar las actitudes de resistencia de los estudiantes en un contexto mayor:

... Entonces dijo: –es que esta clase me aburre. Y yo le dije: –“lo siento”, jeje –le dije–, lo siento-. De verdad lo sentía, pucha de verdad me apena, entiendo tu aburrimiento y lo siento mucho. Y le di el legítimo derecho a estar aburrido, porque ¿por qué tiene que estar entretenido?, también puede aburrirse...

En lugar de percibir la reacción del alumno como una agresión hacia sí como profesor, se percibe el trasfondo de la expresión en el alumno y en consecuencia la comprensión en profundidad de la situación.

... y comenzamos a hablar, a conversar y nos abrazamos en un momento... le dije... que yo tenía la obligación, como profesor de aportar a su crecimiento personal, que él tenía el derecho de educarse...

Como el alumno es comprendido en su frustración, se abre a seguir expresándose y el profesor al mismo tiempo realiza un acto de contención del alumno, se resuelve la tensión, se establece una relación y comunicación entre ambos, ya que el profesor también explica al alumno su posición llegando ambos a una comprensión.

Reafirmando lo señalado en los apartados anteriores, la expresión de frustración del alumno puede ser percibida por el profesor como una agresión hacia sí o, en estos casos, como una señal de que hay que cambiar la perspectiva y acoger el sentir del alumno, no caer en el círculo de la incomunicación y la frustración mutua.

... o sea en el subtexto de estar diciendo “estoy aburrido”, te están diciendo como profesor que eres fome o eres malo...

... No hay nada más violento para un profesor que te digan: “-Para qué nos va a servir eso”. Pero uno tiene que revertir eso diciendo: “-¡Claro! ¿Para qué sirve esto en realidad? Me lo he preguntado yo mismo, ¿para qué es esto?...”

El fenómeno acá es que cuando el profesor comienza a acoger el sentir del alumno, comienza una secuencia de reflexiones y de transformación en el curso de la situación que pudo haber terminado en violencia. El acoger el sentir del alumno es el primer paso para hacerse cargo de la frustración y tener la intención de resolverla acomodando la situación por aquello que realmente se pretende en una clase, hacer llegar los contenidos al alumno y lograr sus aprendizajes.

... no es que yo tenga que modificar al niño, eso es imposible, creo, si modifico lo que le rodea el niño se puede sentir bien, no patear... desde el niño no resulta, no puede sólo ¡porque son niños!

Los profesores comprenden que es importante recoger el punto de vista de sus alumnos, al igual que sus manifestaciones de frustración

para comenzar con esta labor de construir los contextos óptimos para que sus alumnos aprendan, ellos como profesores son los únicos con esa responsabilidad.

... Si hay problemas en el hogar el niño vendrá mal y peor se va a poner si siempre peleas con él, lo retas o lo echas para afuera, así no se saca nada, si tú le das un poquito de cariño verás cómo cambia todo... si uno tiene vocación tiene la motivación para tratar bien y comprender a los estudiantes, querer enseñarles...

Siguiendo la última idea, comprender que como profesores tienen la responsabilidad de relacionarse con los alumnos, acogerlos y construir así los medios para que se den efectivamente sus aprendizajes, es comprender al mismo tiempo que de eso se trata su función, es lo que en la cita la profesora llama "vocación"; la motivación para no solo enseñar, sino que también para acoger y comprender a sus estudiantes.

## **Conclusiones y discusión final**

Primero señalamos y describimos el cuestionamiento y la insatisfacción de los alumnos respecto a lo que se realiza en la clase. Desde la perspectiva de los estudiantes, en ella se desarrollan actividades que muchas veces parecen no tener relación con sus vivencias personales y parecen estar dirigidas por un docente que les agrede con su severidad. Esto puede ser interpretado como lo que motiva que el alumno manifieste su frustración. Podemos constatar la existencia de un conflicto que refleja y refracta la colisión entre una cultura oficial que tiende a privilegiar el pensamiento abstracto por sobre el concreto, que niega la relevancia del trabajo manual y reafirma la primacía del trabajo intelectual.

Esto al mismo tiempo significa el enfrentamiento con la figura del profesor, porque éste experimenta que le cuestionan y trastocan una parte de la visión de sí mismo como profesor, vedada de ser criticada, por lo que reacciona frente a ello (Bourdieu & Passeron, 1998). Ocurre, entonces, la corrección de la expresión de la frustración del

alumno que, en contraparte, incrementa su frustración. Así crece la tensión entre ambos, en una suerte de movimiento en espiral, y se da el desenlace de la violencia.

En los casos en que los comportamientos del alumno tienen la intención de agredir directamente al profesor, podemos ver la existencia de problemas sociales que los profesores señalaron e interpretaron como uno de los agravantes importantes en el fenómeno de la violencia. Encontramos en las narraciones de los profesores entrevistados grupos de estudiantes resistentes que recuerdan la descripción de “los colegas” de Willis (2008); grupos de estudiantes de clase trabajadora, que se oponen en la escuela culturalmente a los docentes y a la institución, guiados por una contra-lógica opuesta al mundo escolar.

A partir de este análisis de los inicios de la violencia, presentamos algunos elementos que pueden ser interpretados como detonantes de situaciones violentas. Las asignaturas que los alumnos no entienden —cuyos contenidos carecen para ellos de significado, y el rechazo al modo en que el profesor enseña estos contenidos— son desencadenadores de la reacción negativa frente a la clase y al profesor a cargo de ella. De lo anterior, desprendimos también que la disposición del profesor frente a la clase y a los alumnos, su indiferencia ante la perspectiva del alumno y el autoritarismo, que se concretiza en la imposición del punto de vista del profesor frente a sus estudiantes, desencadena la expresión de la frustración y la explosión de la tensión.

De todo esto podemos deducir que un elemento clave lo constituye la disposición o respuesta que el profesor tenga frente a estas situaciones de tensión. Pudimos constatar la existencia de casos excepcionales en los que el profesor tiene una disposición comprensiva frente a lo que podría considerarse la agresión del estudiante. Al crear un horizonte de interpretación que percibe el trasfondo de la expresión en el alumno y, en consecuencia, lograr comprender en profundidad la situación, la frustración del estudiante se transforma en una oportunidad para la mejora del propio aprendizaje. El acoger el sentir de los educandos es el primer paso para hacerse cargo del aprendizaje de los mismos, concentrándose a partir de esto en crear una situación de enseñanza que realmente se dirija a lograr los aprendizajes en éstos.

Hemos intentado —a partir de las narraciones de los docentes en-

trevistados— alcanzar la comprensión del fenómeno hacia el cual hemos dirigido el foco: la violencia simbólica en el aula y la resistencia de los estudiantes. Sin embargo no se logra comprensión sin, al mismo tiempo, poder explicar el fenómeno estudiado. Hemos intentado este movimiento dialéctico buscando comprender los relatos de los profesores y, al mismo tiempo, explicarlos utilizando conceptos fundamentales de nuestro marco teórico: *habitus*, *códigos restringidos/elaborados*, *resistencia*.

Finalmente, podemos constatar la fortaleza teórica de los aportes de Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron, Basil Bernstein y Paul Willis. Creadas en el contexto cultural francés y en el anglosajón, estas teorías contribuyen —a pesar de la distancia cultural, histórica y económica entre el contexto europeo y el nuestro— a la comprensión de problemas pedagógicos propios del continente latinoamericano. No basta con una mirada psicologizante ni centrada en lo individual para dar cuenta de los problemas de violencia simbólica y de resistencia en nuestras aulas, ni dirigir el foco a “las carencias” de los estudiantes. Los hechos sociales —como señalaba Durkheim (1895/2005) (una de las fuentes teóricas de Bourdieu y también de Bernstein)— deben ser explicados con hechos sociales. Pero, al mismo tiempo, esos hechos sociales son construidos por agentes en campos; las estructuras y los agentes se relacionan dialécticamente: la escuela, en cuanto estructura social, determina, influye, es estructurante, pero también es construida en la vida cotidiana por quienes participan en ella. Capturar esa dialecticidad es lo que hemos intentado hacer al leer e interpretar nuestro material.

## Referencias

- Apel, K.O. (1972). “The A Priori of Communication and the Foundation of the Humanities”. *Man and World*, vol. 5/1, 3-37.
- Au, W. (2006). “Against Economic Determinism: Revisiting Roots of Neomarxism in Critical Educational Theory”. *Journal for Critical Education Policy Studies*. Volume 4, N° 2, November 2006. Disponible en: <<http://www.jceps.com/pageID=article&articleID=66>>
- Bernstein, B. (1972). “Social Class, Language and Socialization”. En: Pier



- Paolo Giglioli (ed.). *Language and social context* (pp. 157-178). Middlesex: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1977). "Class and Pedagogies: Visible and Invisible". En: Jerome Karabel & A.H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in Education* (pp. 511-534). New York: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970/1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l' action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Fayard.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Buenos Aires, México: Fondo de Cultura Económica.
- De Luque, S. (1996). "Pierre Bourdieu: Las prácticas Sociales". En: Ester Díaz (ed.). *La ciencia y el imaginario social* (pp. 191-202). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Durkheim, E. (1895/2005). *Las reglas del método sociológico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1983). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico". [Texto en PDF. Tr. de Graciela Morzade de "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis"]. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Kvale, S. (2001). *Las entrevistas en investigaciones cualitativas*. Madrid: Morata.
- Sandoval Casilimas, C.A. (1996). "Investigaciones cualitativas". En: G. Briones. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Bogotá.
- Willis, P. E. (1977/2008). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Recibido: 20.11.2012 / Aceptado: 20.12.2012