

REVISTA DE PSICOLOGÍA

GEPU

5 | 1
VOLUMEN | NUMERO



GE
PU



Grupo Estudiantil
y Profesional de
Psicología Univalle

ISSN 21456569
JUNIO / 2014

GRUPO ESTUDIANTIL
Y PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
UNIVALLE

IBSN

2145-6569-0-7



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 5 No. 1 – Junio de 2014
ISSN 2145-6569



Editora
Luz Adriana Rodríguez Vergara
larovr@gmail.com

COMITÉ EDITORIAL

Andrey Velásquez Fernández
Red Unidos - ANSPE

Nataly Chacon Morales
GEPU

German Perdomo
Universidad del Valle

Deybis Maria Palacios
Grupo Observatorio Social

Natciely Morales Ocampo
GEPU

Wilson Lozano Medina
Círculo Social del Self

Luz Stephania Trejos
Universidad del Valle

Laura de los Ríos
Universidad del Valle

Angela Cano
Universidad del Valle

Jose Alejandro Niño
GEPU

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

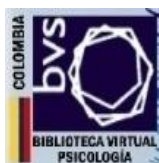
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

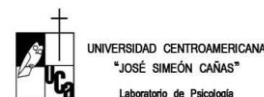
Nora Couso
Área de Medición Educativo Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La Revista de Psicología GEPU es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio 385, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle.

Hecho en Colombia - Sudamérica.



Safe Creative Código 1412092725898

Revista de Psicología GEPU Vol. 5 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.--5-No.--1.htm>



PERSPECTIVAS SOBRE LAS DINÁMICAS DE TRANSMISIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA ESCUELA

Luz Adriana Rodríguez Vergara

Resumen: El siguiente artículo a nivel institucional fue desarrollado gracias al convenio cooperativo realizado entre el Grupo Estudiantil GEAPSI y el Grupo de Investigación en Desarrollo, Sociedad y Medio ambiente (GEMA). El objetivo de esta publicación es presentar de forma resumida los resultados cualitativos de una investigación realizada entre el año 2011 y 2012 llamada “Transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela desde la perspectiva de cuatro profesores de un colegio oficial de la Ciudad de Cali”. El artículo está organizado según los resultados más significativos que arrojó el proceso de investigación, para su realización se tuvieron en cuenta discusiones epistemológicas, metodológicas, teóricas y éticas vigentes en el campo de las ciencias sociales y humanas; especialmente los aportes sobre educación y pedagogía de autores de Europa y Latinoamérica.

Palabras Clave: Educación, Percepciones, Transmisión de la violencia simbólica, Transformación de la violencia simbólica, Institución escolar.

Abstract: The next article was made thanks to a cooperative trade agreement between Student Group GEAPSI and Investigation Group in Development, Society and Environment. This publication objective is present a resume of the investigation qualitative result released to 2011 and 2012 called “Transmission and transformation of symbolic violence in the school from the perspective of four teachers from a school in Cali”.

The article has the more significant result of the investigation, for his construction and analysis have resume the epistemological, methodological, theoretical, and its discussion of social and human science. The contribution of European and Latin American author about Education and Pedagogic are the grounded for the analysis.

Key Words: Education, Perceptions, Transmission of symbolic violence, Transformation of symbolic violence, Scholar institution.

Información del autor: Psicóloga de la Universidad del Valle, Joven Investigadora del Grupo de Psicología GEPU en articulación con la Línea de Investigación Género y Política del Grupo de Investigación Desarrollo en Contextos. Editora Revista de Psicología GEPU y coordinadora de la Línea de Investigación Género, Derechos Humanos y Subjetividades Políticas del GEPU. Contacto: larovr@gmail.com

Universidad del Valle - GEMA - GEAPSI - GEPU / Colombia

Información del Artículo

Referencia recomendada: Rodríguez-Vergara, L. A., (2014). Perspectivas sobre las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la Escuela, *Revista de Psicología GEPU*, 5 (1), 97-128.

Recibido: 18 de Enero de 2014

Aprobado: 27 de Mayo de 2014

Dedicado a William López, profesor y amigo que acompañó mis pasos en esta investigación. Por su pronta recuperación.

PRESENTACIÓN

...la educación es imposible: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica (Puiggrós, 1995, pág., 105)

El siguiente artículo es producto de una investigación desarrollada en el marco del proyecto *Estudio exploratorio sobre construcción de ideas de violencia en jóvenes de dos instituciones educativas de Santiago de Cali¹*, proyecto que buscaba “*identificar la influencia y significación del contexto socio histórico cultural y la interiorización del mismo en la participación de actos violentos de 16 jóvenes pertenecientes a dos instituciones educativas de carácter público*” (López, Moreno, Gutiérrez, Viveros, Arboleda, Molina, Herrera, 2012, pág., 22) de la ciudad de Cali. El proyecto fue un aporte teórico y metodológico a dicha propuesta investigativa, al abordar desde un enfoque socio-cultural la violencia simbólica.

98

Desde esta perspectiva las dinámicas de transmisión y transformación de las violencias en las escuelas se focalizan como el centro de atención investigativa, dado que a través de ellas, es posible realizar un estudio investigativo sensible a los procesos intergeneracionales, a las diferencias culturales y a las relaciones de poder que se (re)producen en la escuela. Se centra en comprender las tensiones generalizadas que se dan sobre los campos culturales que cada uno de los actores que participan en la escuela apropián.

Los desarrollos teóricos de Bourdieu (1998) sobre la violencia simbólica son fundamentales para la conceptualización que se hizo sobre dicho concepto, se definió la violencia simbólica como aquellas modalidades de sentido que vehiculizan contenidos y significados de la cultura de manera arbitraria.

En las instituciones escolares se lleva a cabo un proceso de transmisión cultural donde la acción pedagógica se desarrolla bajo la imposición de

hábitos y la clasificación jerárquica entre saberes legítimos y no legítimos como ejercicio de poder epistémico.

En este proceso de transmisión y apropiación cultural y social, la escuela se configura como un espacio en el que se desarrollan tensiones entre las representaciones, significaciones y prácticas que los actores asumen. Los procesos de transformación como un proceso alternativo a la transmisión de conocimientos y cultural se proponen como un ejercicio de la acción pedagógica que permite resolver parte de dichas tensiones. De acuerdo con Duschatzky (1999) *“la escuela como todo significativo no está sometida por completo al contenido que se supone expresa”* (pág., 21) y por tanto, es posible plantear que en dicha institución emergen variados usos que los sujetos hacen de la escuela. Estos usos son los que producen significaciones no canónicas que están en contravía con los saberes legítimos-imperantes que los profesores mantienen y reproducen.

Ya sea que los profesores sean conscientes o no de las tensiones que emergen debido a las dinámicas de transmisión de los saberes, es claro que mediante este proceso emergen conflictos y violencias que en la mayoría de los casos se conciben como responsabilidad de los jóvenes estudiantes. De manera que una gran parte de la violencia simbólica en las escuelas es entendida como un problema juvenil más que relacional, lo que genera una serie de patologizaciones sobre los sujetos que no brindan soluciones a las tensiones.

El siguiente ejercicio se propone identificar las dinámicas y relaciones que se generan en la escuela desde tres perspectivas: la perspectiva de cuatro docentes; la perspectiva de autores Latinoamericanos y Europeos y la perspectiva de los estudiantes que participaron del proceso y trabajaron con el equipo en actividades de observación participantes, conversaciones y actividades específicas del proyecto macro.

PROBLEMATIZANDO

En la escuela emergen diversos tipos de sujetos que participan de la construcción de este espacio y que a la vez, son constituidos mediante la relación intersubjetiva. En este doble movimiento de sujeción y agencia tanto los profesores como los estudiantes reproducen prácticas institucionalizadas y producen prácticas sociales de resistencia.

Como actores sociales y políticos activos los profesores y los estudiantes hacen usos distintos de la escuela, esto marca diferencias en el campo educativo ya que en dichos usos emergen significados y sentidos diversos. Además cada sujeto pertenece a un campo cultural donde tiene experiencias dependiendo del acceso a capitales culturales, educativos, sociales y económicos que dotan ciertas características sus prácticas. Las experiencias construidas dentro y fuera de la escuela son de vital importancia ya que éstas permiten comprender cómo ciertas prácticas y discursos producen y reproducen la violencia simbólica.

100

Más allá de la experiencia subjetiva, las dinámicas sociales aportan un mapeo general de las relaciones que se constituyen en la escuela a la vez que permiten evidenciar la concepción del Otro que emergen en dichas relaciones. Por ejemplo; el no reconocimiento de la polifonía de voces y sujetos que emergen en la escuela plantea una situación de exclusión y negación de lo Otro y diferente en tanto, uno se considera verdadero y válido mientras el otro no es reconocido para entablar un diálogo. La invisibilidad de otras voces evita que haya un efectivo reconocimiento del Otro y también que se normalicen relaciones asimétricas por ejemplo entre docentes-estudiantes; estudiantes-estudiantes; docentes-docentes; docentes-administrativos, etc.

Una de las relaciones antagónicas más importantes de la escuela es la relación entre estudiantes y profesores ya que dicha relación permite que se mantengan dinámicas de transmisión de saberes considerados legítimos, es decir, de la transmisión arbitraria de conocimientos y prácticas. Las acciones pedagógicas en este caso, se convierten en elementos simbólicos y

materiales a través de las cuales se reproduce la violencia simbólica. Al identificar esta relación antagónica como foco de la transmisión y transformación de la violencia simbólica surgen preguntas como: ¿cuál es el papel de los docentes con relación a la aparición de la violencia simbólica en la escuela? y ¿cuáles son los elementos simbólicos y materiales que utilizan para generar este tipo de violencia en el campo escolar?

DEFINIENDO OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es identificar las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela. Para la realización de este objetivo general se diseñaron los siguientes tres objetivos específicos:

1. Construir un marco teórico que permita visibilizar elementos analíticos que conlleven a la comprensión de la violencia simbólica dentro de la escuela.
2. Caracterizar elementos simbólicos y materiales que se presentan en el marco de la violencia simbólica en la institución educativa a partir de la relación entre docentes y estudiantes.
3. Analizar el papel de los docentes en la transmisión de las violencias simbólicas en la institución educativa y especialmente en el antagonismo entre estudiantes y docentes.

ACERCA DE LA METODOLOGÍA

Con respecto a lo metodológico el siguiente proyecto de investigación adopta un tipo de metodología cualitativa que se caracteriza por ser abierto y reflexivo. Se utilizaron técnicas de recolección de información como las entrevistas semi-estructuradas que permitieron acercarse a los discursos orales de cuatro docentes de la institución educativa; la observación participante; el mapeo etnográfico y las conversaciones hicieron parte de

estas técnicas. La información recolectada fue sistematizada y triangulada con los acercamientos teóricos de autores europeos y latinoamericanos así como la experiencia que tuve al participar activamente de la investigación principal.

En este proceso fue todo un reto encontrar un texto como el de Alejandro Haber (2011) sobre la nometodología. Este texto problematiza los elementos metodológicos del quehacer investigativo y expone la necesidad de problematizar la relación del investigador con el problema. Es decir, la posibilidad de describir y visibilizar los antagonismos epistémicos y los antagonismos sociales que son transversales al ejercicio de investigación. Esta propuesta de indisciplinar las metodologías fue un aporte fundamental porque permitió desarrollar una metodología más afectiva y menos procedimental al acceder a los discursos textuales de los sujetos, de los autores y de los registros de observación propios.

Aspectos Empíricos Metodológicos

102

En un primer momento, ya realizadas las entrevistas y la lectura de textos claves para el análisis, se seleccionaron y catalogaron los discursos con la intención de identificar aspectos relevantes para la discusión. En un segundo momento, se retomaron todos los textos y se procedió a conversar y a plantear relaciones entre los mismos. De esta manera a través del análisis de contenido y análisis documental se transformaron los textos primarios y el carácter de la investigación a medida que surgían nuevas significaciones y relaciones.

El producto de comunicación analizado fueron: cuatro entrevistas realizadas a docentes de un colegio; dos textos de autores europeos; tres textos de autores latinos; los registros de observación de las dinámicas de relación en el aula y fuera de ella; y por último, los diarios de campo que dan cuenta de discursos propios de la investigadora y discursos que emergen de los estudiantes.

ALGUNAS PERSPECTIVAS ENCONTRADAS

La información que se presenta en este apartado corresponde a los resultados de investigación más significativos. Éstos son presentados desde cuatro perspectivas que plantean diversas tensiones que se evidencian en las dinámicas de transmisión y transformación de la violencia simbólica en la escuela, específicamente en la relación antagónica entre profesores y estudiantes.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica desde los registros de los estudiantes y las dinámicas de relación:

La observación participante y conversaciones que se llevaron a cabo tanto en el aula como fuera de ella son la principal fuente de este entramado de significados. Los grupos de discusión y las entrevistas permitieron dilucidar y focalizar la información de interés, en este caso la tensión que con mayor frecuencia es retomada por los estudiantes es la relación entre docentes y estudiantes.

103

Considerando esta relación antagónica como un pilar de la acción pedagógica e incluso de la escolarización, se retomó la propuesta de Alejandro Haber (2011) sobre la cartografía antagónica. Según dicha propuesta es necesario describir los antagonismos sociales del mundo colonial ya que a través de las relaciones antagónicas se instaura en mundo simbólico hegemónico, una violencia primera que instaura el antagonismo y una violencia secundaria que constituye -nomina-, reprime -niega- y gobierna -legisla-. Es decir mantiene el poder hegemónico mediante la dominación.

El contexto social en el que se instaura la relación entre profesores y estudiantes es el espacio escolar. En este espacio se reconoce la relación antagónica entre estos dos actores como una relación “natural” sustentada en la acción pedagógica, una acción social con una misión social-educativa histórica que fortalece y da significado a la autoridad del profesor. El tipo

de autoridad varía según el ejercicio pedagógico de cada profesor, sin embargo, por lo general se adopta un modelo rígido de autoridad que se espera sea reconocido a priori por los estudiantes. Hecho que no siempre sucede y que es foco de conflictos y muestras de incivildades (Viscardi, 1999) por parte de los estudiantes.

En el contexto escolar no sólo se reconocen y legitiman elementos de la cultura hegemónica sino que se tiende a ver en negativo elementos simbólicos de otras culturas o contextos. De esta forma se genera otro antagonismo en la relación estudiantes-profesores, el del saber culto y el saber inculto; el primero utilizado por los profesores y el segundo, por los estudiantes. El ejercicio de esta clasificación es fundante del quehacer de la escuela lo que dificulta su crítica y en cierta parte, legitima la exclusión de saberes otros, de intereses otros y de diversidad de significados.

Por lo general estas expresiones culturales representadas en las diferencias culturales de los jóvenes estudiantes los profesores las sitúan como foco de los conflictos que se vivencian en la escuela. Este hecho probablemente se deba a que los profesores reconocen la alteridad que se presenta en el espacio escolar pero no la comprenden. Se limitan a nombrar y a clasificar dicha alteridad como difícil de controlar y por tanto, se asume necesario acudir al manual de convivencia para determinar si aquellos sujetos que no se acoplen al colegio pueden ser expulsados o no. En palabras de Haber (2011) se nomina, se niega y se legisla a ciertos estudiantes mediante el manual de convivencia.

Este poder de decisión es otorgado a los profesores y directivas del colegio, quienes hacen “uso” de su posición y autoridad en la relación con los estudiantes. Avalados por las normas institucionales, los docentes tienden a relacionarse con sus estudiantes mediante los elementos materiales que les brindan la legislación y el marco institucional. Estos dispositivos simbólicos organizan la vida escolar y promueven un tipo de relación asimétrica entre estudiantes y profesores.

El dispositivo legislativo no sólo sustenta la acción pedagógica de los profesores, también fundamenta los derechos y deberes de los estudiantes. Este tipo de “inclusión democrática” de los jóvenes permite que en las relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, los estudiantes puedan apropiarse de un discurso que les permite exigir un determinado trato de sus profesores.

Estas prácticas autónomas de los estudiantes en algunos casos son leídas por los docentes como formas de irrespetar su persona y de sobrepasar la autoridad del profesor. En este sentido los profesores se identifican con el rol de salvaguardan de las reglas que sustentan la relación con sus estudiantes con el objetivo explícito de preservar la convivencia en el colegio. Los objetivos implícitos de este rol se fundamentan en la necesidad de preservar las viejas estructuras y modelos de socialización en los que se previene y controla el socavamiento de la autoridad y se reafirma la relación profesor-estudiante como una relación asimétrica.

La relación antagónica entre docentes está atravesada por elementos culturales como los modos de socialización y especialmente los modos de relación entre adultos y jóvenes. Desde esta posición, la relación se fundamenta en la dependencia de la juventud y en la experticia de los adultos, diferenciando así las “pocas” vivencias de los estudiantes y el conjunto de vivencias de los profesores. Este fenómeno de cuantificación permite que en la relación se genere un cierto anhelo de guiar y orientar a los jóvenes sin embargo, en muchas ocasiones se parte de la negación de la carga simbólica de las vivencias de los estudiantes.

Para Tenti Fantani (2000) los adultos monopolizan el poder en las IES de tal manera que la disciplina e incluso la pedagogía se convierten en dispositivos que permiten objetivar el poder omnipotente de los adultos sobre las nuevas generaciones. Este tipo de reflexiones permite que se identifiquen las mediaciones reales que ocurren entre docentes y estudiantes logrando identificar que la escuela difícilmente logra incorporar a los jóvenes escolares como constructores del mundo cultural que habitan. En este espacio emerge una mirada adultocéntrica que construye imágenes

variadas sobre los jóvenes que pueden llegar a construir identidades sobre estos discursos y concepciones.

La emergencia de los niños y jóvenes como categoría social y el reconocimiento como sujetos de derechos permitió visibilizar una parte de la relación antagónica que había sido negada. Este hecho permitió que los estudiantes fueran reconocidos por sus docentes como sujetos en formación y que éstos evaluaran sus maneras de ejercer la autoridad al enfrentarse a situaciones nuevas en la autoridad no funcionaba como solía hacerlo.

A medida que los espacios en el contexto escolar se fueron individualizando los roles que asumió el docente en dichos espacios también lo hicieron. Por ejemplo, la autoridad del maestro es más pronunciada en el aula de clases que fuera de ella. En el descanso o los espacios compartidos los jóvenes interactúan de manera autónoma con sus pares lo que les permite dominar las dinámicas de relación que emplean. En dichas interacciones los jóvenes reproducen prácticas y modos de relacionarse de su casa o barrio, que desde la mirada de los docentes no son adecuados ni permitidos en la escuela. Pero que son abiertamente reconocidas por los estudiantes al ser una reproducción de su mundo cultural.

Fuera del aula, la relación antagónica entres estudiantes-profesores se diversifica, el tipo de autoridad ejercida cambia y en algunos casos se producen una transformación de la violencia simbólica. En este tipo de interacción los profesores se solidarizan con las condiciones adversas a las que se enfrentan los jóvenes escolares en sus casas y barrios. Las muestras de solidaridad y ayuda se basan en una muestra de interés sincero a través del cual los docentes emplean prácticas como brindar atención, escucha, ayuda monetaria o de alimentos, entre otros. Las concepciones que subyacen a estas prácticas implican un reconocimiento de los estudiantes desde la carencia y la potencialidad por contradictorio que parezca. Carencia en tanto los profesores consideran a estos jóvenes como víctimas de situaciones irregulares y de potencialidad, al plantear las posibilidades de salir adelante de los jóvenes.

Los jóvenes estudiantes juegan un papel fundamental en la relación con sus pares y con los profesores, dado su proceso de desarrollo cognitivo, emocional y psicológico es posible pensar que son más flexibles frente al cambio. Sin embargo, muchos deciden adoptar un rol pasivo y de indiferencia frente a las situaciones y la autoridad del docente. La primera acción se podría significar como una aceptación de la relación asimétrica que se plantea en el aula; la segunda en cambio, es una acción de resistencia frente a la autoridad del profesor, también es un foco de incivildades ya que en algunos casos lleva a la agresión tácita del otro. Ninguna de las dos posturas produce una transformación de la transmisión de la violencia simbólica, en cambio sí, pareciera ser una forma de reproducción de la misma.

Al reconocer las dificultades de transformar el paradigma de relación entre profesores y estudiantes se reconoce a la vez los problemas de las pedagogías que se asumen. Pineau (2001) plantea que las pedagogías que se emplean y mecanismos de relación como la competitividad y los castigos, complejizan las tensiones entre una pedagogía cooperativa y una impuesta.

107

Mediante una pedagogía cooperativa se abre una puerta al dialogo entre los gustos e intereses de los jóvenes y los contenidos pedagógicos construidos mediante prácticas uniformes. Frente a esta pedagogía dialéctica habría que preguntarse sobre las relaciones de poder que emergen en el dialogo entre estudiantes y docentes; y también, sobre las nuevas tensiones que se producirían.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica desde los profesores:

Las perspectivas de los profesores varían según las tensiones que evidencian en el contexto escolar. En este apartado sólo se presentan las siguientes tensiones antagónicas:

Tensión entre sujeción y agencia del sujeto docente:

La dinámica de constitución de sujetos docentes en la modernidad se debió básicamente a la constitución de saberes legítimos que debían ser transmitidos a las nuevas generaciones. Los sujetos docentes fueron encarnando los saberes hegemónicos que se eligieron para conformar el currículo escolar lo que contribuyó a el triunfo de la “racionalidad técnica” moderna, aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa (Pineau, 2001, pág. 33).

Para que en la escuela los docentes pudieran ejercer la autoridad que les brindaba la acción pedagógica, fue necesario que éstos se sometieran a un proceso de formación técnica en el que se familiarizaran con la lógica de las relaciones antagónicas y de subordinación en la escuela. El proceso de enseñanza tradicional implicaba que los docentes fueran minuciosamente disciplinados para que la tendencia monopólica de los saberes se mantuviera como eje de la educación formal.

Es decir que de la efectividad del disciplinamiento de los profesores depende que el orden simbólico sea mantenido y que la educación en términos funcionales, cumpla su misión de (re)producir sujetos productivos acordes con la cultura hegemónica. El proceso de disciplina de los cuerpos de los docentes no puede ser un proceso fragmentado dada la importancia de este sujeto social en el mantenimiento de un orden determinado. Por esta razón, los cuerpos de los docentes fueron expuestos a continuas tácticas y estrategias de poder con intereses políticos y sociales determinados.

En dicho proceso, la educación superior fue el primer paso para crear cuerpos dóciles; el segundo paso fue la inclusión de los docentes en un sistema de instituciones altamente regulado en el que tanto nacional como localmente se reiteran las jerarquías sociales. Uno de los más claros ejemplos de la regulación de las prácticas docentes y de la existencia de jerarquías en las acciones pedagógicas, es la clasificación y valoración de las asignaturas que se imparten en la escuela.

Pese a la carga histórica de la formación docente y el rol de vigilantes de la cultura, los profesores entrevistados diferencian la acción pedagógica de las prácticas policivas.

Entre lo escolar y lo policivo, debe haber una diferencia, porque son como dos vías totalmente diferentes, lo policivo es represivo y lo escolar es más formativo, son dos cosas totalmente diferentes (...).

El discurso y la practica adopta interesantes caminos en la acción pedagógica, las posibilidades de agencia de los profesores se evidencia frecuentemente en espacios diferentes al aula, en estos espacios la carga simbólica de la labor educativa es resignificada y el actuar de los docentes se desdobra y convierte en algo más. Valdría la pena examinar con detenimiento las características subjetivas de los docentes y su incidencia en dichas agencias o acciones de resistencia.

Pensar que eso sigue funcionando así, porque los estudiantes son aportantes, son aprendices, o sea la dialéctica ya está más clara, pero no todo el mundo está de acuerdo con eso... ay es inter-estructurante más que todo, yo te doy, tú me das, compartimos, socializamos, y en ese debate avanza el conocimiento para los dos lados ¿cierto? (...).

Tanto los docentes como los estudiantes muestran acciones de resistencia que están ligadas con una toma de posición frente a la eficacia de modelos pedagógicos tradicionales. Pensamientos críticos al respecto confluyen con una serie de prácticas de los profesores que brindan otro tipo de acompañamiento y formación a las nuevas generaciones.

En estas prácticas, los docentes adoptan otras funciones relacionadas con el deseo de modificar el paradigma de vida de los jóvenes. Las prácticas docentes relacionadas con experiencias e intereses personales no tienen el respaldo institucional (hacen parte del currículo oculto) y se generan como producto de una situación coyuntural. Este tipo de praxis los docentes plantean una relación diferente con los estudiantes y muestran como pueden ser tocados por los problemas y conflictos de los jóvenes estudiantes.

Tensión de las percepciones de los docentes sobre los jóvenes estudiantes:

Con referencia a las percepciones que los docentes tienen de los estudiantes emerge que son diversas las maneras como los jóvenes son representados en el contexto escolar. Una de las representaciones más visibles sobre los jóvenes es la de un sujeto activo que debe ser regulado y controlado por medio de la formación y no de la coerción.

La percepción de los estudiantes desde la representación social como sujetos activos puede ser tanto negativa como positiva según el uso y el contexto al que se refieran. Por ejemplo, los docentes resaltan la capacidad de los jóvenes para pronunciarse frente a cuestiones artísticas y culturales con mensajes políticos y sociales. En este caso específico, se les reconoce como sujetos activos y políticos con mensajes que deben ser escuchados, se toma por lo regular una posición positiva frente a estas manifestaciones de pronunciamiento y resistencia política.

110

En la actualidad la mayoría de estudiantes parecen no verle sentido a la escuela y manifiestan cierta pasividad frente a la transmisión de conocimientos que se les brinda en los espacios del colegio. Desde una posición más práctica los jóvenes construyen una serie de sentidos sobre principios como la justicia, el respeto y la igualdad. Las acciones que los jóvenes realizan desde la perspectiva de los docentes son subversivas y poco acertadas sin embargo, esto denota que las transformaciones sociales e institucionales son construidas mediante praxis cotidianas y no en espacios formales o institucionales (Vidal, 2011).

Este tipo de observaciones facilita que desde una perspectiva pedagógica los docentes se cuestionen la visión del estudiante como un sujeto pasivo y reconozcan estos aspectos como una de las tensiones de su quehacer educativo cuando en los procesos de enseñanza el estudiante manifiesta una posición clara (en algunos casos, crítica). Es aceptado pero altamente regulado en estos casos una postura activa de los estudiantes.

La regulación se produce bajo la luz del manual de convivencia que permite de manera homogénea clasificar y juzgar las acciones de los estudiantes. Los jóvenes son así distribuidos y organizados en un sistema simbólico de valoración a través del cual se controlan los comportamientos de los mismos. El uso de un prontuario u hoja de vida evidencia este tipo de dinámicas disciplinarias en muchas ocasiones no formativas, sí coercitivas o viceversa.

Otro tipo de percepciones que emergen hacen referencia a los jóvenes estudiantes como sujetos vulnerados por condiciones de pobreza y conflictos sociales de gran complejidad. Relacionado con esta última representación emerge una relación implícita entre la violencia y los jóvenes, dicha relación no es rígida ya que retoma la relación víctima-victimario en un mismo sujeto social. En ocasiones los jóvenes son vistos como víctimas y otras, como sujetos violentos con un pasado violento que “justifica” su actuar.

Los docentes creen que los jóvenes llegan cargados de la violencia exterior que viven en la calle, en sus familias y sus barrios. En esta dinámica se podría pensar al igual que Sánchez y Gonzáles (2006) que aunque los jóvenes son uno de los actores más visibles en las dinámicas violentas no son los únicos que posibilitan la permanencia de tales dinámicas. Para estos autores *“debe reconocerse la coparticipación del mundo adulto e institucional en la producción de la violencia”* (Sánchez y Gonzáles, 2006, pág. 125). Tal reconocimiento se presupone facilitará que la escuela pueda mediar los conflictos que crea y los que permea.

En este tipo de percepción no se reflexiona sobre el quehacer de la escuela para mediar conflictos y mucho menos, el papel de los docentes y la escuela en la producción y transmisión de la violencia simbólica. En cambio, los docentes reconocen como foco de las violencias que se transmiten en la escuela fenómenos sociales como las familias disfuncionales, las madres solteras, el maltrato intrafamiliar, los medios de comunicación y la cultura del facilismo. Las principales problemáticas que identifican son la

drogadicción, los juegos violentos, las armas blancas, las pandillas y las barras bravas. Todos fenómenos que se producen en contextos diferentes al escolar.

Para Viscardi (1999) al comprender la violencia como algo exterior a la relación educativa y al contexto escolar se atenta contra la tarea educativa en tanto no se producen relaciones de confianza entre docentes y estudiantes. Los jóvenes se ven expuestos a dinámicas sociales que los ubican como el único actor que genera violencia en la escuela, este tipo de percepciones legitima que se califiquen negativamente a los jóvenes y se reproduzca la exclusión social frente a ellos. Es decir que las representaciones y percepciones sobre los jóvenes se convierten en un foco de violencia simbólica en tanto categorizan y homogenizan. Según Sánchez y Gonzáles (2006) las características que son asignadas a determinados sujetos pueden ser *“internalizadas y actuadas en los espacios sociales, en una lógica que genera sentidos de vida e impone hegemonías en las mentalidad que gobiernan el tejido urbano”* (pág., 147).

En estas dinámicas de socialización que se crean en la escuela se relacionan muchos aspectos subjetivos y sociales, entre ellos es menester mencionar que dependiendo de cómo se conciba a los jóvenes la acción pedagógica será dirigida. En una visión general los docentes asumen la educación como la oportunidad para apoyar y orientar el proceso de desarrollo humano. Una vez más, las dinámicas de la institución y el discurso de los docentes se solapan unas con otras.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica Desde la teoría crítica desarrollada por algunos autores latinoamericanos

En el proceso de enseñanza se pueden seguir distintos caminos pedagógicos basados en las relaciones entre docentes y estudiantes y las percepciones que se tengan sobre el proceso de enseñanza y del otro que participa en la relación. La pedagogía moderna implica que tanto docentes como estudiantes se posicionen como sujetos que participan en relaciones

horizontales más que verticales. En este tipo de relaciones, la transmisión de saberes legítimos de generación a generación estaría articulada con las disposiciones disciplinarias del contexto escolar.

Algunas de las tensiones que se evidencian desde esta perspectiva están relacionadas explícitamente con la participación de los estudiantes en cuestiones que desde una pedagogía tradicional eran impensables. A continuación se presenta un breve resumen de dichas tensiones:

Tensiones al construir el currículo y el manual de convivencia

Las decisiones pedagógicas que se toman a nivel local en cada Institución Educativa (IE) se ven plasmadas en el currículo que direcciona las acciones pedagógicas de los profesores. Los currículos en la mayoría de las IES son contruidos por los administradores y profesores del plantel, los estudiantes son excluidos de las negociaciones sobre los contenidos que se verán en cada nivel. Dado el carácter unilateral del currículo (lo construyen los adultos sin intermediación de estudiantes) en muchos casos los currículos pueden ser descontextualizados e influir poco para incrementar el interés de los estudiantes por los contenidos escolares.

113

Para algunos autores el currículo es un espacio de lucha y negociación en él que se expresan tendencias contradictorias entre los saberes legítimos y no legítimos. Estos saberes circulan en los discursos y posturas de los profesores, sin embargo, son los estudiantes quienes usualmente hacen mayor uso de los “saberes populares. La presencia de estos saberes regula la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000) que se produce en la escuela y permite la participación de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza.

En Colombia en universidades y colegios se han presentado experiencias exitosas de construcción colectiva de los manuales de convivencia y de los currículos académicos, sin embargo a nivel legal no hay adelantos que avalen esta práctica horizontal de construcción de conocimiento y de

acuerdos de convivencia más que de manuales rígidos que evocan modelos punitivos.

Espacio escolar y cuerpo: una relación llena de invisibilidades

Las contradicciones y tensiones que se generan en el espacio escolar como producto de los desajustes entre la cultura institucional y la cultura en la que se han socializado los sujetos giran en torno a los niveles de apropiación y significación de cada uno de los sujetos. Elementos como la regulación temporal; la vigilancia y control sobre el cuerpo y, el uso del espacio escolar, evidencian este tipo de tensiones en tanto hay conductas y prácticas permitidas y otras prohibidas. Es decir, prácticas que usualmente son realizadas en el entorno inmediato de los jóvenes son prohibidas en el contexto escolar; similar cuestión se produce con la planificación del espacio escolar porque no se adapta a los tiempos de las comunidades.

La regulación de los procesos de subjetivación y socialización en la escuela remite a las disposiciones y elementos materiales que dentro de este espacio están dispuestos para mantener cierto control. Los elementos simbólicos como la planilla de notas y los manuales de convivencia constituyen una relación de normalización y disciplina entre la escuela y el cuerpo.

114

La administración de los espacios para la enseñanza han sido creados con el objeto de retener y vigilar a las nuevas generaciones, dados estos objetivos se vio la necesidad de dividir y controlar espacios según un sistema de relaciones. Dicho sistema de relaciones es el que finalmente determina la distribución de los individuos en el espacio escolar. La distribución por zonas permitió vigilar a los individuos al tener control sobre los espacios en los que éstos transitan, la vigilancia se mantiene para saber exactamente dónde están los individuos y sobretodo qué hacen,

En este espacio altamente regulado el cuerpo cobra especial atención aunque de manera casi silenciosa. El cuerpo es objeto del disciplinamiento escolar a través del cual se busca formar y transformar a los sujetos en

función de ciertas normas y reglas institucionales y sociales. La disciplina permitió individualizar los espacios de manera que *“los cuerpos puedan organizarse y desplazarse a través de un sistema de relaciones”* (Recio, 2009, pág., 132) que constituye sujetos mediante el intercambio corporal y emocional.

El cuerpo es manipulado y educado para volverlo hábil y obediente, es decir para convertirlo en un cuerpo productivo que es colocado *“en un orden natural de lo que está bien, para producir, y lo que está mal, para corregir y para encauzar”* (Recio, 2009, pág., 131). La materialidad del cuerpo se expresa en las relaciones sociales en las que participa y en las prácticas que mantienen remiten a un *“cuerpo vivido”* (López, 2012) que dentro del espacio escolar vivencia tensiones y malestares. Identificar el malestar del cuerpo frente a las condiciones de desarrollo individual y social que ofrecen en la escuela permite divisar la alteridad y la diferencia.

Mientras el uso temporal, espacial y corporal que hacen los jóvenes estudiantes en el contexto escolar es entendido como un medio de expresión individual y colectiva, para los profesores son manifestaciones de rebeldía frente a lo establecido.

Autoridad docente/prácticas de resistencias estudiantiles

La distribución espacial de los individuos es un factor fundamental para entender las relaciones dentro de la escuela, este elemento permite clasificar y ordenar a los sujetos en un sistema jerarquizado. Uno de las relaciones en las que se evidencia este tipo de taxonomía social es en la relación entre estudiantes y profesores. La clasificación de los jóvenes estudiantes por edad, por reconocimiento social o por desempeño académico hizo que los jóvenes fueran definidos y catalogados desde una visión adultocéntrica (Recio, 2009).

Desde dicha visión se dispone de elementos materiales que fueron dados al maestro para que los utilice al mantener el control sobre los jóvenes. Entre los elementos que dispone el maestro se encuentra la autoridad que brinda

la acción pedagógica, es decir, el reconocimiento que se le otorga a los profesores por el hecho de manejar saberes legítimos a diferencia de los estudiantes (que manejan saberes ilegítimos). La autoridad es para el profesor un elemento fundamental de sus prácticas pedagógicas y disciplinarias ya que a través de ella, se instituyen relaciones que permiten mantener el poder sobre cuerpos dóciles. La autoridad pedagógica tradicional (autoritaria) remite a la imposición de principios culturales a sujetos subordinados que poseen un saber no legítimo y por tanto, desvalorizado.

La escuela genera dispositivos específicos de disciplinamiento que se imponen a través de una relación asimétrica entre los docentes y los estudiantes. Algunos de estos dispositivos son: El uso de pupitres individuales y rígidos; la organización en filas en el salón; salones encerrados; el control de la asistencia diaria; la hoja de vida disciplinaria; la clasificación de los estudiantes; compañeros celadores; etc. Ante esto diversos dispositivos los estudiantes generan una serie de prácticas de resistencia o “escamoteo” (De´certeau, 1996) frente a la acción pedagógica y disciplinaria escolar.

Las prácticas de resistencia en la estructura y dinámicas escolares remiten a aquellos comportamientos y acciones que no corresponden con los dispositivos institucionales de control. Este tipo de desajuste de los jóvenes estudiantes es producido por la falta de un sentido significativo respecto a la escuela y el quehacer de los docentes. Los sentidos y significados que emergen en los discursos de los estudiantes remiten a mundos culturales y experiencias que trascienden las reglas de la escuela y que resisten a algunas de las jerarquías y saberes hegemónicos que se transmiten en la escuela.

Las prácticas de resistencia se caracterizan porque trascienden el discurso de resistencia para pasar a la acción individual o social. Dichas prácticas manifiestan sentidos contruidos desde experiencias que producen deslizamientos de sentidos. Las prácticas de resistencia evidencian a rasgos generales las tensiones y las dificultades de concebir la escuela desde una

visión funcionalista que no reconoce la diferencia ni hace efectivo el discurso democrático y moderno en el que se fundamenta la educación.

Dinámicas de Transmisión y Transformación de la violencia simbólica Desde la teoría crítica desarrollada por algunos autores europeos

Desde los aportes de Degl' Innocenti (2008) se retoma la idea de trabajar con las tensiones sobre la educación, las prácticas educativas y los procesos de escolarización. En lo siguiente, se discutirán tres tipos de tensiones: dominación/emancipación, reproducción social/transformación social y disciplina/resistencia. Estas tensiones abarcan discusiones sobre estructuras de poder social y el papel de la educación; el análisis sobre los espacios de micropoder en las prácticas educativas incluyendo en esta discusión, la microfísica de las resistencias de los sujetos que participan del contexto escolar.

Dominación/emancipación

Producto de este trasegar histórico y político, la educación se ha visto altamente relacionada con principios democráticos que fueron incluidos en los proyectos de nación y modernización que muchos países utilizaron en los últimos siglos. El uso político de la educación conllevó procesos de masificación de la educación que catapultaron la escolarización como un valor y condición social necesaria para los procesos de desarrollo económico, social y político. Desde esta perspectiva, es importante, referirse a la educación como una instancia diferente de la escolarización. Como bien lo plantea James Donald (1995), la educación responde a un proceso social referido a las prácticas educativas y la escolarización a la organización de la práctica educativa en una instancia formal.

La instancia formal a la que refiere la escolarización son las instituciones educativas y la escuela específicamente. Este tipo de instituciones son un espacio simbólico y concreto en el que convergen a la vez procesos de socialización y subjetivación. El objeto social por el que es reconocida la escuela en el occidente es por su capacidad para satisfacer la necesidad de

entendimiento³, a través de la cual se estimulan otras necesidades como la identidad, la participación y la autonomía de los sujetos. Sin embargo, la escuela también es un dispositivo de reproducción del orden social que mediante la disciplina de los cuerpos y comportamientos de los sujetos, busca replicar perfiles de sujetos políticos y productivos específicos y deseados.

En esta misma línea, Bourdieu (1998) plantea que las escuelas hacen parte de una serie de instituciones que han logrado dominar e imponer un poder mediante significaciones catalogadas como legítimas a través de las cuales, las relaciones de fuerza (relaciones simbólicas) son disimuladas. De esta manera, la educación es desarrollada en el marco político, legislativo y social como una forma más de dominación ya que busca imponer las jerarquías propias de las arbitrariedades culturales de un contexto social específico. Partiendo de reconocer la educación y la escolarización como instrumentos estilizados de dominación cultural, se presenta parte de la tensión entre dominación y emancipación.

Para Giroux (2008) la escuela está marcada por contradicciones y luchas al servicio de la dominación sin embargo, también en ella se generan posibilidades para el desarrollo de prácticas emancipatorias que si bien tienen restricciones, no pueden ser obviadas. En este sentido, Giroux (2008) desarrolla la relación entre cultura e ideología con la intención de mostrar la escuela como un lugar de “apertura” de las ideologías capitalistas y opresivas al igual que un lugar para la reconstrucción de relaciones de emancipación entre los sujetos. En este caso, la resistencia más que una respuesta a la dominación es un síntoma o huella de la creación de una cultura distinta a la institucional constituida por actores sociales que no siempre son conscientes de la resistencia pero que generan un conjunto de prácticas en las que manifiestan su rechazo a la autoridad. Al referirse a la resistencia necesariamente hay que referirse a los actores sociales y las relaciones que éstos mantienen entre sí. En este tipo de relaciones el proceso de subjetivación se desarrolla a través de relaciones de poder asimétricas que son productos de una cultura dominante mediada por intereses políticos y económicos. Dichos intereses “*usurpan directamente*

los procesos de escolarización a través de las promulgaciones políticas, la distribución de recursos y las reducciones de impuestos” (Giroux, 2008, Pág. 294).

Es así como, los profesores están sujetos a restricciones ideológicas y estructurales que las instituciones educativas utilizan con el ánimo de regular conductas personales y de controlar las prácticas pedagógicas. La manera como las instituciones educativas regula y controlan las conductas y las prácticas pedagógicas se realizan mediante métodos de dominación no coercitivos. Es lo que Foucault (2002) entenderá como el disciplinamiento de los cuerpos.

Foucault (2002) es claro al plantear que la producción de cuerpos dóciles implica instaurar una relación de docilidad/utilidad basada en un cuerpo productivo, económico y disciplinado. Esta relación docilidad-utilidad representa una apropiación del cuerpo, un saber/poder acerca del mismo que permite explorarlo y domesticarlo a través del control de los gestos, movimientos y de los detalles propios de los cuerpos.

119

Hablando propiamente de las prácticas pedagógicas, se puede plantear que la estilización de los medios de dominación enmascara las relaciones de fuerza y como producto se obtienen contradicciones entre la verdad objetiva de la acción pedagógica y las concepciones de esta acción para los actores escolares.

Reproducción/transformación

Dentro de los diversos autores se acoge un objetivo general para la educación, dependiente de dicho objetivo las prácticas y las dinámicas escolares son concebidas como una cuestión de reproducción social o como generadora de transformaciones sociales. La reproducción social puede ser concebida como la verdad objetiva de la acción pedagógica a la que se referían Bourdieu & Passeron (1979) en contraposición a una visión más amplia de la educación, que no excluye los procesos de reproducción que se

llevan a cabo en la escuela pero que ratifican la misma, como un espacio en donde se producen, transmiten y reconstruyen saberes.

Bourdieu (1998) sugiere que toda acción pedagógica es violencia simbólica en tanto, ésta se produce dentro de las arbitrariedades culturales de un determinado poder. La acción pedagógica produce un efecto al ejercerse en una comunicación pedagógica y al estar supeditada a los intereses objetivos de grupos y clases dominantes (re-produce). Así pues, el habitus es producto de la interiorización de la arbitrariedad cultural que es perpetuada una vez termina la acción pedagógica. La acción pedagógica mediante el trabajo pedagógico se distingue de una violencia simbólica discontinua y extraordinaria. Es una imposición simbólica que provoca una transformación profunda y duradera en tanto, inculca al conjunto legítimo de destinatarios una serie de percepciones, apreciaciones, pensamientos y acciones que contribuyen a producir y reproducir la integración intelectual y moral del grupo sin recurrir a la coerción o represión física.

Tanto los procesos de reproducción social como los procesos de transformación se basan en las prácticas educativas. La disciplina y la exclusión de las diferencias configuran gran parte de las prácticas educativas en el modelo escolar tradicional. La escuela además de reproducir las jerarquías y saberes hegemónicos, es un espacio social de socialización en el que según el positivismo pedagógico puede forjarse la transformación social. Al enfocarnos en los procesos individuales de apropiación de los saberes hegemónicos se evidencian una serie de significados que potencialmente emergen como una posibilidad de emancipación ya que se genera un diálogo entre los saberes legítimos e ilegítimos (populares).

Disciplina/prácticas de resistencia

Más allá de las dinámicas estructurales de la escolarización, se plantean cuestiones que refieren específicamente a los sujetos y sus “*maneras de hacer*” en los contextos educativos. La disciplina será un aspecto que caracterizará los contextos educativos y que influirá en las prácticas

educativas de manera determinante. Sin embargo, también es necesario evidenciar las acciones propias de los sujetos y las maneras en las que se piensan y plantean las prácticas educativas.

Para Foucault (2002) la disciplina es el método que permite el control minucioso sobre el cuerpo y sobre las operaciones del mismo garantizando así, la docilidad/utilidad que impondrá la escuela como institución. Los mecanismos o técnicas de disciplina ejercidas en la escuela no sólo permite la producción de cuerpos dóciles productivos y útiles, también permiten controlar las prácticas y actos de resistencia. La escuela se ha conformado en un espacio organizado por sistemas pensados para producir ocupación continua, instrucción eficaz y dominio moral.

Así, los maestros y los estudiantes mantienen una relación de fuerza en la que el maestro controla y regula gran parte de los comportamientos de los estudiantes. Según Bourdieu (1998), el poder del maestro radica en la autoridad pedagógica que lo inviste y que lo legitima como figura de autoridad. De esta manera, la acción pedagógica implica como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. La autoridad pedagógica es un poder de violencia simbólica que se manifiesta como un derecho de imposición legítimo de manera que refuerza el poder arbitrario que la sustenta y lo disimula.

Las relaciones de fuerzas simbólicas son desconocidas por los diversos actores sociales sin embargo, los actores pueden producir prácticas contrarias a las relaciones de fuerza que determinan el modo de imposición de la acción pedagógica. Así pues, las relaciones de fuerza son obviadas en la acción pedagógica para garantizar el dominio sobre un determinado actor: los estudiantes. Los jóvenes estudiantes pueden o no reconocer la fuerzas simbólicas que son transversales a su condición como estudiantes, este hecho marca la diferencia entre una oposición consciente crítica de una oposición reactiva. Las prácticas de resistencia surgen a partir de las oposiciones que los jóvenes estudiantes producen frente al sistema de dominación.

Las maneras de uso y los procedimientos de los sujetos “*constituye la resistencia a la ley histórica de un estado de hecho y a sus legitimaciones dogmáticas*” (De Certeau, 1996, pág. 67). Es decir que las posibilidades que brinda la categoría del “uso” y de los deslizamientos de sentido de los sujetos permiten que en un orden instituido ciertas prácticas surjan y se redistribuya el espacio en función de las fuerzas desiguales que se enfrentan. Para De Certeau (1996) la formalidad de las prácticas de resistencia reside en que son prácticas desprovistas de ideologías y de instituciones propias aunque poseen una lógica propia.

ANÁLISIS GLOBAL, RETO DE LA INVESTIGACIÓN

En la escuela el arbitrario cultural logra imponerse mediante la violencia simbólica en cuerpos que la apropian y en muchos casos que la desconocen como tal. En la actualidad se mantienen en el discurso y en las prácticas de los docentes elementos simbólicos y materiales que configuran la relación antagónica entre profesores y estudiantes. Dicha relación ha cambiado en el tiempo según las percepciones de los docentes, quiénes a pesar de reconocer que los procesos de socialización e incluso las condiciones contextuales han impactado los modos de ser de los jóvenes estudiantes, poco han hecho para transformar los instrumentos simbólicos que les brindan.

122

Los profesores están sujetos a un proceso de disciplinamiento minucioso que reproduce una serie de prácticas y regula el accionar de los docentes mediante legislaciones y el marco institucional de la escuela. La alta regulación de los docentes cuestiona y señala las prácticas que proponen otros tipos de relación con los estudiantes. Dichas prácticas de resistencia que emergen en el accionar de docentes y estudiantes representan un cambio de paradigma en los modos de concebir la labor docente sin embargo, dado el limitado apoyo a estas propuestas se dejan de realizar.

Teniendo en cuenta estos aspectos al describir y estudiar la relación antagónica entre profesores y estudiantes en el tiempo, se encuentra que mientras los estudiantes reconocen la escuela como espacio diverso y

heteroglósico, los profesores reconocen este espacio como un lugar de una sola mirada. Esta imposición del deber ser ideológico de la escuela ha inhabilitado a algunos profesores a reconocer la interculturalidad a la que están sujetos en el trato diario con sus estudiantes. Más allá de esto, permea el que vean con asombro como los jóvenes estudiantes actuales (a diferencia de sus antecesores) no valorizan lo que los profesores consideran fundamental saber (contenidos) y reconocer (la autoridad, la obediencia). Este hecho inentendible para algunos docentes, puede ser producto de los cambios históricos y subjetivos que se han producido en el grupo de estudiantes; así, la transmisión de la violencia simbólica se mantiene al conservar la tradicional relación antagónica entre estudiante-docente, y también, al negar las diferencias y diversidad de saberes, gustos e intereses que emergen en el grupo heterogéneo de estudiantes.

Al mismo tiempo, la transmisión de la violencia simbólica se transforma cuando los estudiantes proponen un tipo de relación distinta a los profesores. Las prácticas de resistencia (que pueden ser incivildades o no) que los estudiantes asumen conllevan a que los profesores como sujetos/objetos encargados de conservar la misión de la escuela, se vean expuestos a adoptar un tipo de práctica más directa y disciplinada o por el contrario, más abierto. Aunque la decisión de cómo abordar las resistencias estudiantiles por ahora parece ser un tipo de opción profesional del docente, es posible pensar que dichas resistencias aunque sean negadas se mantendrán hasta que puedan ser escuchadas.

CONCLUSIONES E INCONCLUSIONES

Al analizar la relación entre estudiantes y docentes como una relación antagónica que se ha producido mediante imposición, he podido también acercarme a los procesos de apropiación y domesticación necesarios para que tal relación se mantenga. En este sentido, los docentes más que los estudiantes son cuerpos que interiorizan y apropian los intereses políticos y económicos de un poder hegemónico que los forma y disciplina.

Reconocer este proceso en las dinámicas de transmisión de la violencia simbólica significa entender a los docentes como sujetos que se han constituido en dinámicas de poder complejas que se refuerzan en las instituciones educativas. Este tipo de relaciones de poder permite que la docilidad de los cuerpos de los docentes se mantenga y por tanto, que la acción pedagógica como garante de la reproducción del arbitrario cultural permanezca y sea interiorizado por las nuevas generaciones.

Aunque la mayoría de las prácticas de los docentes no trascienden el poder hegemónico que las legitima, en algunos casos los docentes producen prácticas de resistencia y realizan acciones que promueven un modo de relación diferente con los estudiantes. Teniendo en cuenta dichas prácticas una de las conclusiones de este ejercicio son las posibilidades de cambio que emergen tanto en los jóvenes como en los docentes. Al reconocer las tensiones culturales que emergen en cada interacción corporal con otro es posible acercarnos a plantear la diferencia como punto de partida para toda relación.

Como investigadora y futura profesional recomendaría a los docentes y a los lectores asumir el reto de reflexionar críticamente sobre el lugar de los saberes y disciplinas que con esmero promovemos y actuamos. Esto con la intención de evaluar nuestro lugar en las relaciones que tenemos con los otros pero sobre todo, para que nuestra persona y quehacer profesional no se estanquen en los discursos disciplinados de la academia. Sino que finalmente puedan ser transformados y vividos mediante una praxis política basada en la solidaridad y en posibilidades reales de transformar las realidades.

NOTAS

1. El presente proyecto de práctica profesional se realizará a través del convenio entre el grupo de Investigación de Psicología Social GEMA (Grupo de investigación en Desarrollo, Sociedad y Medio Ambiente) y el grupo estudiantil GEAPSI (Grupo de Estudios Académicos en Psicología) de la Universidad del Valle.
2. Alejandro haber (2011) define el aprendizaje como una apertura a ser transformados, esta apertura se desarrolla en torno a las conversaciones que se tienen con otros. En otras palabras se puede entender como una táctica de interpelación con otro que necesariamente a la transformación.
3. Entendimiento en este documento será entendido según los planteamientos de Max Neff (1993) como una necesidad humana indispensable para tener un desarrollo humano de calidad. El entendimiento remite a las posibilidades de desarrollar una conciencia crítica mediante la generación de determinados satisfactores.

REFERENCIAS

- Aranguren, J. (Septiembre-Diciembre de 2009). Subjetividades al límite: los bordes de una psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 601-613.
- Barbero, J. M. (10 de 05 de 2003). *Cultura popular y comunicación de masas*. Obtenido de Universidad de Buenos Aires: <http://catedras.fsoc.uba.ar/rubinich/abarbe.html>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominancia masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. L. (Compilador), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado el 28 de 10 de 2011, de Ministerio de Educación: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Certeau, M. (1996). Cap. I: Un lugar común: El lenguaje ordinario. En M. D. Certeau, *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer* (págs. 5-16). México: Universidad. Iberoamericana.

De Certeau, M. (1996). Cap. III: Valerse de usos y prácticas. En M. D. Certeau, *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. (págs. 35-45). México: Universidad. Iberoamericana.

Degl' Innocenti, M. (2008). "Tensiones en la transmisión de la cultura". (F. d. UNLZ, Ed.) *HOLOGRAMÁTICA*, 4(9), 23- 43.

Donald, J. (1995). Faros del futuro:enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa, *Escuela, Poder y Subjetivación* (págs. 21-76). Madrid: Ediciones La Piqueta.

Duzchatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

Fantani, E. T. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio* (pág. 11). Brasilia: Ministerio de Educacao.

Fernandez, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L., & Silva., J. M. (Noviembre de 2011). "Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela". *Athenea Digita*, 11(03), 51-78.

Foucault, M. (2001). Porqué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. Post- scriptum. El sujeto y el poder. En H. y. Dreyfus, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (págs. 241-259). Buenos Aires.: Nueva Visión.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido* . México: Siglo XXI Editores.

Gillen, G. V. (2007). *Formación y Subjetividad*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno Editores.

Grosso, J. (2010). Constitutivo, construido. Símbolo, espacio-tiempo y. En J. Grosso, & M. Boito, *Cuerpos y Emociones desde América Latina* (págs. 39-81). Cordoba.

Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 9-49.

Hernández, G., & Reyes., M. d. (2011). "Los alumnos, adversarios en las relaciones de poder en el aula". . (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 162-173.

López, W. (2012). La historia de los cuerpos y de las emociones en el contexto de la modernidad: las tradiciones de las teorías críticas en América Latina como deconstrucción de los discursos eurocéntricos de Norbert Elías y David Le Breton. *Revista Actitud*, 13-24.

López, W., Moreno, Y., Gutierrez, M., Viveros, J., Arboleda, J., Molina, D., y otros. (2012). *Estudio exploratorio sobre construcción de ideas de violencia en jóvenes de dos*

instituciones educativas de Santiago de Cali. Cali: Instituto de Psicología – Universidad del Valle.

Max Neff, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Nordan-Comunidad.

Ministerio de Educación. (3 de Agosto de 1996). *Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994*. Recuperado el 28 de 10 de 2011, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104182.html>

Ocampo, J. (2010). *Violencia, ciudad y escuela en Cali. Una aproximación desde la sociología urbana a la relación existente entre la violencia, la ciudad y la escuela*. Santiago de Cali.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué trinunfo la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela cómo máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (págs. 27–52). Buenos Aires: Paidós.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Editorial SAL TERRAE.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnica del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1–42.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Recio, C. M. (Mayo – Agosto de 2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 127–139.

Reygadas, R. (Marzo de 2006). *Imaginarios sociales*. Recuperado el 12 de Marzo de 2011, de Artículo publicado en Revista Vinculando: <http://vinculando.org>

Salcedo, R. A. (2002). Investigación en el aula e investigación pedagógica. En M. Osorno, & A. Varios, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula* (págs. 175–200). Bogota: Banco de la República.

San Fábian, J. L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 9–28.

Sánchez, A., & González, D. (2006). *Ciudad, Conflicto y Generaciones. Una aproximación a la génesis de la juventud en Cali*. Santiago de Cali: Fundación Ciudad Abierta.

Secretaría de Educación. (20 de Junio de 2010). *Información Colegios de Cali*. Recuperado el 7 de Febrero de 2012, de Alcaldía de Cal: <http://www.cali.gov.co/educacion/>

Valencia, P. (2008). La niñez en el Valle del Cauca a principios del siglo XX. *Prospectiva Colombia* , 265–281.

Valera, G. (Abril/Junio de 2001). Escuela, Alteridad y Experiencia de Sí. La reproducción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25-29.

Vidal, A. (2011). *Informe de la investigación: usos de la democracia escolar por estudiantes en instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali*. Universidad del Valle – Instituto de Educación y Pedagogía , Cali.

Viscardi, N. (2008.). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En M. d. Interior. Montevideo: Ministerio del Interior.

