

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Entre las violencias y las narrativas (en las escuelas).

Tejera, Maria Rossana.

Cita:

Tejera, Maria Rossana (2010). *Entre las violencias y las narrativas (en las escuelas)*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/67>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/tq5>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENTRE LAS VIOLENCIAS Y LAS NARRATIVAS (EN LAS ESCUELAS)

Tejera, María Rossana
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Partimos de la premisa que el discurso, en el ámbito educativo, en tanto representante de una cultura hegemónica, ejerce una influencia que puede ser entendida como violencia simbólica. Nos preguntamos el impacto que las narrativas producen en relación a las prescripciones curriculares que dirigen las actividades cotidianas de los docentes y el impacto en la conformación de las subjetividades en los alumnos de nuestras escuelas. Arribamos a una propuesta que implica un involucramiento de la comunidad en pos de mejoras educativas entendiendo que los actores intervinientes en la educación son todos y cada uno de los ciudadanos con poder instituyente y creativo capaz de producir dinámicas de cambio.

Palabras clave

Violencia Simbólica Narrativas Escuelas

ABSTRACT

BETWEEN VIOLENCES AND THE NARRATIVES (AT SCHOOL)
We depart from the premise that the speech, in the educational area, while representative of a hegemonic culture, exercises an influence that can be understood as symbolic violence. We ask ourselves the impact that this produces in relation to the curricular prescriptions that direct the daily activities of the teachers and the impact in the conformation of the subjectivities in the pupils of our schools. We arrive at an offer that implies to involve of the community in pursuit of educational improvements understanding that the actors interveners in the education are each and every of the citizens with instituting and creative power capable of producing dynamics of change.

Key words

Violence Symbolically Narratives Schools

«La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas» (Bourdieu, 1999c: 173)

INTRODUCCIÓN

Planteamos que analizar el discurso que utilizan los docentes en su práctica, podría echar luz para comprender cómo “traducen” en términos de lo que Chevallard (1990) denomina “transposición didáctica”, los contenidos prescriptos en contenidos a enseñar. Por otro lado, en el mismo discurso dirigido a los alumnos indagar intenciones potencialmente eficaces en tanto propósitos fijados por el docente para promover conocimiento y comportamiento en la misma acción pedagógica. Analizar las narrativas implica transformar el saber en decir, interpretación y reinterpretación, estructurar la experiencia y el hecho de contarle algo a alguien. Desde una perspectiva educativa, las narrativas propician la comprensión y el entendimiento entre los actores de la acción pedagógica que se juegan a partir de las experiencias de vida. La narrativa captura los modos en que el docente, elabora realmente el autoconocimiento y expresa significados personales. Cumple la función de conexión entre la práctica de la enseñanza y la posibilidad de investigar sobre la acción comunicativa que se despliega en el aula no queda tan clara esa conexión a la que aluden. Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas, además de proporcionar sustento para muchas explicacio-

nes específicas de ciertas prácticas educativas.

La escuela tradicionalmente ha sido la encargada de la educación de ciudadanos, desde la conformación de los estados modernos y a lo largo de su existencia ha cumplido con las funciones sociales que le han sido encomendadas. Hoy en día podemos pensar que esa función está desdibujada en el sentido de no poder ponerse a la altura de los cambios vertiginosos que se expanden a nivel mundial, acompañados por el desarrollo tecnológico y su alto impacto en la conformación en las subjetividades de las nuevas generaciones. Actualmente, pensamos en las múltiples funciones que se le han “agregado” a la escuela por las necesidades propias de la sociedad posmoderna, lo cual nos hace reflexionar sobre su organización institucional y más precisamente cómo afectan a la organización escolar, excediendo sus posibilidades de afrontarlas. (Fernández Enguita, 1985)

El Estado ha regulado los contenidos que deben transmitirse, los docentes han sido siempre los comunicadores de esos saberes relevantes que deben transmitirse en el aula. Pero, ¿cuántas cosas más suceden en el aula? ¿Qué le sucede al docente en el encuentro con ese *currículum* el cual dice “qué” contenidos son necesarios enseñar? ¿Hasta dónde llegan sus posibilidades de articular esa prescripción, su posición frente a ese mandato y las particularidades contextuales con las que se encuentra?

Como plantea Wersh, no hemos encontrado ninguna otra forma de educar a la masividad poblacional hasta el momento, por lo tanto la escuela sigue siendo el espacio social privilegiado y elegido para distribuir artefactos culturales seleccionados (Wersh J. 1997). Sin embargo diversos autores críticos (Tiramonti 2008, Dubet 2006,) no dudan en catalogar a la actual escuela dentro de la crisis institucional social vivida en la primer década del siglo XXI. Pero además, el Estado “*instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento comunes*” (Bourdieu, 1999,) mediante la imposición de un marco de significación, de unos principios de clasificación que afectan al conjunto de la sociedad.

Parece ser un “mal necesario”, parafraseando a Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela* (2009) justamente este es el punto nodal para analizar diferentes problemáticas que atraviesan la institución, y uno en particular, la llamada violencia simbólica que se instala en el aula y que atraviesa a docentes y alumnos que están ahí necesariamente para cumplir sus roles: educador y ciudadano en formación.

DESDE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA HACIA LAS NARRATIVAS REFLEXIVAS

Los docentes apelan a diferentes recursos para desempeñar su tarea cotidiana, la narrativa se imbrica en su discurso y es utilizada muchas veces conscientemente y otras pareciera que no. La narración es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significado. El docente cuando narra, no sólo transmite desde la intención de enseñar los contenidos, sino también desde las inevitables valoraciones sobre los mismos, dando cuenta de una construcción subjetiva e idiosincrática elaborada a lo largo de su historia profesional, y personal. Es en las prácticas cotidianas, en el aula, donde se actualizan las matrices de aprendizajes -como ser la biografía escolar y la trayectoria formativa- donde adquieren vida las figuras y los personajes introyectados, que actúan como referentes facilitadores u obstaculizadores para el desempeño del rol. Las creencias o ideas previas elaboradas por el docente, se van reelaborando durante su socialización laboral, impactan en el lazo social que establece con los alumnos y en las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

Estas interpretaciones no son argumentadas reflexionadas ni analizadas, sino que permanecen implícitas y por lo mismo sobreentendidas como correctas. Hay docentes para los cuales sus creencias y percepciones son tan obvias, que no se percatan de ellas, por lo tanto no las pueden enunciar; naturalizan ciertas actitudes, por lo cual se les dificulta la instancia reflexiva. A estas interpretaciones se las ha denominado en el discurso pedagógico “teorías implícitas”. (Eisner, 1998; Pozo, 2006)

Desde estas teorías se interpreta el *currículum*, pero también dotan de intencionalidad y significación los hechos que acontecen en su puesta en práctica y a los propios destinatarios de estas acciones, los alumnos. (Sancho, 1990) Las narraciones repercuten, fomen-

tan, impactan en las subjetividades de los docentes y de sus interlocutores.

El docente vivencia este impacto cuando se encuentra con la letra escrita que dirige sus actos en el aula. Es en este punto donde se nos plantea la pregunta por la posibilidad de reflexionar sobre esos contenidos prescriptos que deberán necesariamente convertirse -a través suyo- en contenidos a enseñar.

Debemos tener en cuenta que la organización de la estructura política en las escuelas es delineada por la función del Estado, -en tanto ordenación y planificación de la estructura educativa- ya que asume como propia la responsabilidad de la formación del ciudadano, la orientación de los valores sociales, la incorporación de los contenidos científicos y transmisión del orden social que garantizaran el desarrollo integral de su funcionalidad y de los ciudadanos, en el sentido de asegurar la convivencia en comunidad. Se puede pensar que se ejerce ya un tipo de violencia simbólica, acomodando y estableciendo en ciertos papeles a los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en ciertas estructuras de campo y de *habitus*, (P. Bourdieu, 2000) estructuras evaluativas y cognitivas como sistemas de disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, que serán interiorizadas e incorporadas por los actores sociales más o menos conscientemente y más o menos subliminalmente como fruto de su relación y de su posición social.

En esa perspectiva ubicamos la violencia simbólica, en tanto docentes atrapados en la obligatoriedad de enseñar esos contenidos aunque no se haya requerido de su participación ni en su construcción ni en la selección de los mismos. Esta violencia simbólica coarta la libertad del docente y lo introduce en un margen variable de alienación.

LAS NARRATIVAS PRESCRIPTAS Y SU IMPACTO SIMBÓLICO

El campo educativo (Bourdieu, 1987, 1988, 1991) como institución legitimada de acceso al conocimiento validado, sirve a la lógica reproductora de la violencia simbólica, donde la posición privilegiada de docentes otorga un poder de dominio que en muchas ocasiones se exagera y se extralimita en la práctica. El problema del poder es que puede generar lógicas (Perrenoud, 2008) que excluyen a la vez que incluyen, mediante un proceso de prácticas clasificatorias del alumno y del maestro. En consecuencia la acción pedagógica arbitra lo que ha de ser valorado y perseguido como eficaz, esta exigencia es un arbitrario impuesto supra-estructuralmente y por lo tanto engendrador de violencia simbólica. En la comunicación de saberes implícitamente se transmiten valores. El docente en tanto autoridad pedagógica representativa del sistema educativo, posee capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante. En su acción pedagógica también tiene la posibilidad de desarrollar una transmisión progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación transformadora de la cultura dominante de la escuela y por transitividad de la sociedad. Desde una pedagogía crítica y una didáctica de contexto se promueve la práctica docente crítica y reflexiva de un profesional comprometido con los procesos de enseñanza que promueve aprendizajes significativos en el contexto donde se despliega el acto educativo.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron enunciaron la tesis relativa a la *violencia simbólica* y a la *arbitrariedad cultural* que se producen en la escuela, en su obra *La reproducción* (1970), presentando el siguiente aforismo:

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”

Los individuos, pues, ocupan posiciones sociales o posiciones de clase. En las interacciones entre individuos, están presentes y actuantes sus respectivos *habitus*, que definen posiciones objetivas y distancias en el espacio social. El *habitus* de clase, como realidad operante, más allá de la conciencia de los sujetos, reside en una especie de “inconsciente de clase”.

Bourdieu y Passeron consideran que la cultura se puede adquirir por medio de la familiarización y por el trabajo pedagógico, consideran que en la escuela se torna como legítimo el *habitus* innato, el natural. La escuela es, en sí misma, una violencia simbólica, porque en ella se da una reproducción cultural, de una cultura, la

hegemónica o dominante, donde muchas veces no son *legítimos* los saberes que el niño porta desde su círculo familiar: la clase social dominada.

En el contexto educativo la imposición de arbitrariedades, de maneras de percibir el mundo y de acercarse a él, no resulta extraño que la cuestión del mantenimiento del orden en las aulas haya sido una de las obsesiones permanentes de la escuela. El espacio simbólico construido en el proceso educativo determina prácticas más o menos violentas al reproducir patrones de diferenciación excluyentes. El lenguaje es uno de los instrumentos legitimados y legitimadores de la simbolización y dominación. (Lyotard, 1990)

El tradicional reparto de funciones socializadoras donde la familia educaba y la escuela enseñaba se ha desdibujado y complejizado. Actualmente, se ve a la tarea educadora como un campo cada vez más inabarcable y, por otro lado, más difuso. Los modelos del entorno responden a valores contradictorios, la influencia de los medios de comunicación, los objetos de consumo, ocio y tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes, las campañas hacia el consumo, etc., provocan que la familia y la escuela tengan un lugar de impotencia, de nadar contra corriente en una tarea que corresponde, cada vez más, a toda una sociedad. El docente no posee los elementos, la mayoría de las veces, para resolver conflictos, para dinamizar al grupo, no tiene cultura de negociación y esto, en ciertos entornos, lo condiciona a la vulnerabilidad. Así es como se manifiesta la violencia en el docente en su propia subjetividad, como se refleja en el aumento de enfermedades como ansiedad, estrés y una creciente desvalorización hacia su propia tarea. La escuela y la familia comparten esferas educativas complementarias, pero deben ser apoyadas por un marcado compromiso social que apueste por entornos educadores que no entren en contradicción. La implicación de todo el tejido social es imprescindible como condición de posibilidad de construir subjetividades desde una narrativa por medio de la cual *nos encontramos con los otros*, y de un lenguaje reflexivo que interpele las prácticas educativas y que intente recuperar los intereses y las voces fragmentadas, cuya validez quede del lado de los que comparten la tradición de los excluidos o marginados.

Entendemos que existe un potencial innovador, creador, del imaginario social (Castoriadis, 1975) que posibilita la institución de novedad histórica, de nuevas significaciones sociales, que hagan posible nuevas formas de sociedad. Desde una posición crítica y desde la didáctica de contexto les proponemos a los estudiantes -psicólogos y futuros docentes en el nivel medio y superior no universitario- correnos de posiciones tecnocráticas que habitan nuestro sistema educativo, que han contribuido a dibujar el rol docente desde la disociación entre el hacer y el pensar, la argumentación de la neutralidad valorativa y la desvinculación política, negando el potencial emancipatorio, que sólo será posible de ejercer desde una postura crítica y reflexiva sobre las mismas prácticas, que como sabemos van más allá del aula y de la escuela, a favor de generar nuevos sentidos.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU P. (1985) ¿Qué significa hablar? La economía de los intercambios lingüísticos. Akal. Madrid. España
- BOURDIEU P. (1999) Meditaciones Pascalianas. Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU P. (2005) Capital cultura, escuela y espacio social. SigloXXI. Bs. As. Argentina
- BRASLAVSKY, C. (1999) Rehaciendo Escuelas: hacia un nuevo paradigma educativo en la educación latinoamericana. Buenos Aires. Santillana.
- BRUNER, J. (1997), “La construcción narrativa de la realidad”. En La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CASTORIADIS, C. (2005) Revista Sciences de l’homme & Sociétés, nº 50.
- DAVINI, M. C. (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As. Paidós.
- EDELSTEIN, G. (1995), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. As. Kapelusz.
- ELLIOTT J. (2005) La investigación-acción en educación. Cap. 1 ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? Morata, España
- FENÁNDEZ ENGUITA M. (1985) Trabajo, Escuela e Ideología, Akal, España.
- GIMENO SACRISTÁN, J., (2005) Comprender y transformar la enseñanza.

Morata. España. Cap.5 ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?

LIPMAN MATHEW. Pensamiento complejo y educación (2001) Ediciones de la Torre, España.

MC EWAN, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores.

LYOTARD, J.F. (1990) La postmodernidad explicada a los niños, Gedisa, Barcelona. España.

PERRENAUD (2008) La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas. Buenos Aires. Colihue.

POZO J.I. y SCHEUER N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo. El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.

VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS Y FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. UNA MIRADA DESDE EL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA DE LA UBA.

Tejera, Maria Rossana
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La formación docente podría ser un punto fuerte a la hora de pensar los cambios necesarios en el sistema educativo. En el profesorado en Psicología de la UBA, en la materia didáctica general -desde el marco de una didáctica de contexto- nos proponemos formar docentes que desarrollen un rol comprometido con la trama social donde desplegarán sus saberes específicos. Sostenemos que una manera de abordar los problemas de violencia que se presentan en la escuela y específicamente en el aula, se relacionan con el lugar que los docentes ofrecen a los alumnos en tanto adultos responsables y capaces de alojar a estas nuevas generaciones en una época de cambios vertiginosos y llena de incertidumbre. Entendemos que la posibilidad de dejar fluir la palabra en los espacios educativos, ofrece una posibilidad de dotar de sentido a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje dentro de un marco institucional atravesado por las consecuencias económicas y políticas de décadas pasadas que han dejado marcas negativas para proponer la construcción de lazos entre los diferentes actores, a pesar de ello apostamos a revertir estos escenarios proponiendo como punto inicial la formación docente.

Palabras clave

Violencias Escuelas Formación docente

ABSTRACT

VIOLENCES IN THE SCHOOLS AND EDUCATIONAL UNIVERSITY FORMATION

Teacher training could be a strong point when thinking about the necessary changes in the educational system. In the professorship in Psychology of the UBA, we focus to train teachers to develop a role committed to the social context where they spread their specific knowledge. We argue that one way to address the problems of violence at school are related to the place where teachers provide to students as responsible adults and able to accommodate these new generations in a time of rapid change and full of uncertainty. We understand that the ability to let flow the word in educational spaces, offers a chance to make sense of the practices of teaching and learning within an institutional framework crossed by economic and political consequences of past decades that have left negative marks to propose building bridges between different actors, although this reason we propose to reverse these scenarios as a starting point the training or teaching.

Key words

Violences Schools University Formation