

listo

**FRACASO ESCOLAR,
CODIGOS Y DISCIPLINA:
UNA APROXIMACION ETNOGRAFICA***

MARÍA ELENA HERRERA**

INTRODUCCIÓN

PODEMOS SEÑALAR QUE LA PSICOLOGÍA ha demostrado desde hace décadas un interés constante por la educación y los hallazgos realizados por la investigación psicológica han sido largamente aplicados al diseño curricular y al desarrollo de técnicas pedagógicas. La teoría en torno al currículum ha estado vinculada a la comprensión de la educación y su función social, cuya expresión concreta es el proceso llamado escolarización o educación de masas, que como proceso social se ha presentado paralelamente a procesos más amplios tales como la industrialización, la migración urbana y la concepción económica moderna. Procesos que rápidamente le dieron una nueva fisonomía a nuestra sociedad y determinaron nuevas necesidades relacionadas con la propia reproducción y la formación de mano de obra mejor entrenada en las habilidades necesarias para volver a la sociedad productiva, de modo que todos sus integrantes puedan participar de la economía (Kemmis, 1993:48). Esta necesidad se

* Este artículo se basa en la investigación «Una aproximación cualitativa a los códigos culturales de un grupo de escolares de la población La Isla, San Roque, Valparaíso»; presentada como Tesis de Grado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en 1998.

** Egresada Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

articuló en un discurso que promovía la educación de masas como la forma en que se haría llegar a toda la población los beneficios que ofrecía la sociedad moderna.

Usando la afirmación de Berger y Luckmann, en términos de que las instituciones sociales son respuesta que una sociedad elabora ante necesidades permanentes, podemos retomar esta necesidad de reproducción social como un elemento central del proceso de institucionalización de la educación de masas. En nuestro país la educación de masas se introdujo con unos cincuenta años de retraso respecto de los países del primer mundo y luego de un prolongado debate en torno a si era el Estado o no quien tenía que hacerse cargo de la educación de los sectores más pobres de nuestra sociedad, los grupos progresistas y radicales vieron la Ley de Educación Básica Obligatoria como una conquista democrática, la educación para todos representa una promesa de justicia social y la forma en que todos los chilenos se integrarán al desarrollo (Illanes, 1996).

A partir de este momento el discurso de la educación se institucionalizó, prueba de ello es la existencia de un Ministerio de Educación responsable de las necesidades educativas de nuestro país. A partir de la educación se reproducen las condiciones materiales y simbólicas que le dan continuidad y sentido a nuestra sociedad. Esta noción ha sido ampliamente señalada por varios autores (Bernstein 1988, 1994; Bordieu y Passeron, 1996; Giroux, 1992; Kemmis, 1991; Lungdren, 1993; Torres Santomé, 1992) los cuales han denominado al ejercicio de esta función con el nombre de *proceso de reproducción social*, refiriéndonos con esto a la reproducción del conocimiento, destrezas y valores, y a la reproducción de la fuerza de trabajo (Kemmis, 1991; Lungdren, 1993).

Estos conocimientos, valores y destrezas se plasman en lo que se define como currículum, que es en términos de Lungdren (1993) un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad se hayan separados.¹ Esta institucionalización de la escuela, que pretendía por razones morales

1 El texto, es para Lungdren, la solución al problema de la representación de los procesos de reproducción, este problema se presenta cuando el niño deja de aprender las destrezas necesarias para la reproducción participando en el proceso productivo, debido a que las esferas de producción y reproducción, durante el período en que se extiende la educación de masas, participan de dos procesos sociales separados, con lo que se establece una división social del trabajo entre estas dos esferas.

de equidad y de justicia asegurar el acceso generalizado y regular a ésta, conllevó la creación de nuevos y más explícitos currículums,² para dichas escuelas y un conjunto más amplio de profesorado preparado (Kemmis, 1991).

En nuestro país la escolarización se distribuye socialmente a través de tres vertientes, diferenciadas de acuerdo al tipo de financiamiento que usen: i) La educación privada a cargo de corporaciones de derecho privado u órdenes religiosas, en cuyo caso el Estado no interviene en el financiamiento de éstas y en general el costo de este tipo de educación es financiado por los padres de los alumnos de éstas. ii) El segundo grupo educativo está constituido por la educación particular subvencionada, en este caso se trata de corporaciones educativas en que el costo de funcionamientos es financiado en porcentaje variable por los padres de los alumnos y el Estado quien otorga una subvención diaria de acuerdo a la asistencia de los alumnos. iii) El tercer grupo es el de la educación municipalizada, ésta es financiada y administrada por la corporación educacional de cada municipio, para lo cual se cuenta con fondos otorgados por el Ministerio de Educación y por el propio municipio correspondiente.

Estos grupos educativos, atienden distintos grupos de niños y el resultado que se obtiene al finalizar la formación escolar es diferencial de acuerdo al tipo de educación al que se haya tenido acceso (MINEDUC, 1997). Hace unos años se constituyó una comisión para evaluar el estado de la educación en Chile, la cual concluyó, en un informe emitido el año 1994, y el que dio origen a la actual reforma educacional, que «...a pesar de los avances en materia de número de matrículas, aumento de las expectativas de vida escolar, reducción del analfabetismo, elevación del perfil educacional de la población activa, la educación chilena adolece de graves fallas y limitaciones de calidad, equidad, gestión e inversión». A este respecto se habla de «...una cobertura pobre e inadecuada, además de inequitativa y poco eficiente». Esta desigualdad se hace más clara cuando se indica que «en los sectores de menores recursos los niveles de logro son francamente malos». Acerca de la calidad de las actividades escolares, el documento señala que «la formación que imparte es rutinaria; no cultiva las capacidades del alumno y no enseña a aprender» (MINEDUC, 1994).

2 Como lo que hemos llamado texto pedagógico.

Estas afirmaciones pueden ser ilustradas a través de datos que indican que los sectores más pobres de nuestra sociedad son quienes presentan los mayores índices de abandono y repitencias, las que serían estadísticas asimilables a lo que en investigación educativa se ha englobado en el concepto de *fracaso escolar* (Assael, López y Neumann, 1991; Pallarés, 1989; Magendzo y Toledo, 1990; Oyola y otros, 1994) el que se refiere a una serie de dificultades que poco a poco van alejando al estudiante del ámbito escolar, impidiéndole terminar su formación.

Una aspecto crítico en la comprensión de este proceso es la noción de que la escuela no es políticamente neutral sino que funciona como una importante agencia de socialización en donde es posible apreciar dos currículums —uno abierto y formal, y otro oculto e informal—. «Lo que llamamos escuela entonces se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de los maestros, en los objetivos propuestos, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que van a caracterizar la experiencia escolar. Esta perspectiva permitió comprender las escuelas como instituciones políticas inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante» (Giroux, 1992:71).

La escuela, en términos de control social, tendría la tarea de *producir* individuos adecuados a las expectativas de comportamiento y valores que caracterizan a nuestro sistema social, individuos dóciles y respetuosos de valores inmutables como la patria, el orden y la sociedad.

En base a lo anterior, podemos comprender el fracaso escolar como una respuesta distinta a la exigencia de sumisión y sujeción a las normas, por lo que no estaríamos hablando de un proceso individual sino más bien de un proceso social.

Si consideramos además el hecho de que en la institución educativa se produce una selección de cultura (Magendzo, 1986) la que se expresa en la selección de los contenidos que se transmiten, los que son internalizados como realidad subjetiva. Podemos suponer que el niño urbano popular se ve obligado a comprenderse a sí mismo como desviado de una norma razonable y justa, norma (de ser, de parecer, de proceder) que internaliza a partir de su experiencia en la escuela.

Las teorías curriculares entonces podrían clasificarse entre las que se mantienen ciegas a la función de reproducción y control social,

y las que se consideran críticas respecto a ésta. En un primer grupo podemos incluir aquellas preocupadas de los contenidos y la organización temporal que han de tener éstos, (Stenhouse, 1985). A esta preocupación, como señalamos al principio, la investigación en psicología educativa ha hecho importantes aportes, ayudando al diseño de currículums más adecuados a las teorías del aprendizaje producidas por dicho interés investigativo (Torres Santomé, 1992).

En un segundo grupo no muy homogéneo se pueden incluir aquellos que llegado el momento de teorizar acerca del currículum han considerado la noción de currículum oculto como un código educativo (Lungdren, 1992) intrínsecamente ligado al desarrollo de la educación de masas.

En este punto debemos señalar que un autor central en la conceptualización que dio origen a la investigación que estamos presentando, es Basil Bernstein quien ofrece una interesante definición de código, el que es comprendido como un dispositivo de posicionamiento culturalmente determinado y que posiciona en términos de las relaciones de poder que se establecen en la escuela, éste funciona como un principio regulador, adquirido de forma tácita y que selecciona e integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores; la escuela entonces se convertiría en el canal por medio del cual los niños son socializados en estos códigos.

El hecho de dejar de considerar la escuela como un lugar políticamente neutral, nos orienta a entender los contenidos transmitidos en ésta como discursos elaborados por la institución educativa, se manifiestan en la interacción a través de los llamados códigos, los que como dijimos anteriormente posicionan al individuo en la relación, y llevan en sí mismos los principios para ser rechazados.³

Este rechazo a aceptar los códigos, rechazo que en algunas ocasiones no es voluntario, puesto que el niño no tiene competencia para usarlos, genera diversos problemas para comunicarse adecuadamente en la escuela, problemas que podrían finalmente llevarlo a la situación que se ha descrito como fracaso escolar.

Este proceso social por medio del cual el niño se resiste a aceptar

3 Es a través de los códigos internalizados que nosotros sabemos que en el contexto evocador de la biblioteca hemos de guardar silencio, y en términos de este mismo principio regulador, actuamos rechazando el código cuando hablamos o nos reímos.

estos códigos, puede ser descrito desde la perspectiva teórica de Bernstein «lo todavía por realizarse» que constituye el rechazo potencial a los principios de control y varía con estos principios. En este sentido afirmaremos que el *fracaso escolar* puede ser comprendido como un proceso social de *resistencia* (Giroux, 1992) no siempre activo, a través del cual el niño urbano popular, evita la disolución y fraccionamiento de su ser en cuanto se apropia de la verdad de la escuela y significa su realidad de acuerdo al marco de referencia (*enmarcamiento* para Bernstein, 1994) que se le ofrece en el proceso de escolarización.

En resumen, se afirma en este artículo que la escuela participa de procesos sociales más amplios, en vista de los cuales podemos sostener que el problema del fracaso escolar no está restringido al individuo que lo vive, como una falla en la tarea de integrarse a la vida productiva de un país, sino que es el fracaso de una sociedad que es incapaz de cumplir la promesa de mejorar las condiciones de vida de sus integrantes más desprotegidos. Comprenderlo como un proceso social nos abre la mirada hacia nuevas formas para entender e intervenir el sistema educativo, además de aportar con una perspectiva crítica que nos lleve a considerar el hecho de que la escuela participa de las bases de nuestra sociedad, por lo cual transformarla significa verdaderamente transformar nuestra convivencia hacia formas más justas y humanas.

Desde esta perspectiva teórica, podemos plantear nuestro problema de investigación como la exploración de los códigos culturales de un grupo de niños asistentes a un comedor del Servicio Nacional de Menores (SENAME) ubicado en la población La Isla del cerro San Roque en Valparaíso, de quienes se puede afirmar que pertenecen a la población más expuesta a vivir fracaso y deserción escolar.

Con el objetivo de contestar esta pregunta de investigación se observó a los niños en el comedor del SENAME y en la escuela, a fin de describir cómo los niños de los sectores urbano populares ponen en juego los códigos que les son propios, en ambos contextos. En otras palabras, intentamos aprehender algo de los mundos de sentido de estos niños.

Para esto, se utilizó una perspectiva metodológica cualitativa como opción paradigmática que reconoce que la realidad social es una construcción intersubjetiva. El modelo metodológico en que se basó la investigación es la etnografía, por lo que las técnicas de recolección y tratamiento de los datos de ésta se basan en el uso de la observación y registro sistemático de la realidad investigada.

A MODO DE CONCLUSIÓN CUATRO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

ORDEN, JUEGO, EDUCACIÓN Y POBLACIÓN

El resultado de esta investigación se plasmó en dos cuadernos de campo que se corresponden con dos fases de observación realizada; la primera entre noviembre y diciembre de 1997 y la segunda entre abril y junio de 1998. El análisis de estos cuadernos permitió formular cuatro categorías a través de las cuales hemos pretendido aproximarnos a la vivencia subjetiva que este grupo de niños tiene respecto de la escolarización y su vida fuera de la escuela.

La primera categoría formulada fue EL ORDEN la cual aparece fuertemente vinculado con las nociones de control y disciplina, el orden aparece espontáneamente como tema en la conversación cruzando las autodefiniciones de nuestros actores, manifestándose frecuentemente en las prácticas observadas y siendo parte del discurso de los niños.

El orden organiza el mundo y lo divide, clasifica, ordena, cada cosa en su lugar, permite que no nos perdamos y generemos un mapa de nuestra realidad. Por esta cualidad de cruzarse en todos los significados, se la ha señalado en primer lugar, comprendiendo este concepto como una forma más abstracta de referirse a los aspectos disciplinarios de nuestra realidad, disciplina que es la «práctica» de control, manifestación de como se distribuye el poder en las relaciones sociales. Esta noción se manifiesta en la interacción cuando la clasificamos y significamos nuestras acciones y las de los demás como correctas, normales, integradoras o desviadas, anormales o incorrectas.

Las acciones como prácticas para interactuar tiene en el nivel del individuo un rasgo ético que se expresa en la forma en que realizamos la interacción.

Cuando se les pidió a los actores que definieran el concepto de orden que habían traído a la conversación, esta definición refirió a los aspectos concretos de este concepto, es decir, la capacidad de éste de prescribir y proscribir acciones. Estas proscripciones se orientan hacia muchos aspectos de sus vidas, de sus relaciones, de sus situaciones familiares, de sus modos de ser. Es por esto que los niños portan atribuciones valóricamente ambivalentes respecto de situaciones tales como la delincuencia, la violencia, las drogas, las que se hallan presentes desde la definición misma de la comunidad en la que conviven, por lo tanto respecto de su propia definición como parte de dicha comunidad lo cual se traduce en una ambivalencia valórica que

se expresa en los relatos que ellos hacen de su población y de sus vidas. Estas prescripciones y definiciones que aplican a su comunidad las encontramos de nuevo cuando al tener contacto con las personas que trabajan en su formación, la sola mención de que se está interesado en los niños de La Isla trae a la conversación, los problemas sociales que a sus juicios portan estos niños, con el propósito de ayudar al investigador en su interés.

Estos problemas sociales que portan los niños lleva a los educadores a priorizar de algún modo la formación moral por sobre la intelectual. En la escuela se trata de que valoren el trabajo honrado. Si consideramos el hecho de que la fuente de recursos de muchas de las familias y de algunos de los niños trabajadores es el comercio informal o ambulante, lo que aunque no es propiamente delincuencia sí se halla marginado de la legalidad, la pretensión de formación moral en la escuela es un «sinsentido» que se contrapone con la evidencia de que las vías por las que acceden al consumo, y la integración ilusoria de este acto, se hallan casi siempre fuera del orden social («lo legal»).

Éste puede ser señalado como un espacio conflictivo en la construcción de identidad para estos niños, las prescripciones de orden los ponen frente a la necesidad de dejar fuera de la realidad los aspectos proscritos de su vida y de su grupo pertenencia a la hora de construir sus relatos.

La educación y el orden se entrecruzan desde la definición de la función social de ambos conceptos, las personas son educadas en el orden, integran durante sus experiencias educativas formas para organizar el mundo e interpretar cómo y cuándo proceder. La escuela según lo indican los relatos de los niños parece ser un espacio muy importante de socialización en estas valoraciones.

En resumen la escuela se sirve del orden para llevar a cabo su función de reproducción y control.

La segunda categoría descrita es EL JUEGO comprendiendo éstos como un espacio central en la producción de significados para estos niños, sobre todo si consideramos el juego como una actividad simbólica, por lo que portan mucha información. Dada la amplitud con que este tema pudo ser registrado, se ha presentado como segunda categoría de análisis.

Otra característica de esta categoría es que es fácilmente accesible al observar o al entrevistar a los actores, a pesar de que en ocasiones las explicaciones son un poco confusas, les interesa darlas.

Uno que adquirió relevancia, dada su presencia constante en

las notas de campo, es el «juego de los boletos» que tiene un objetivo final de intercambio, por lo que contiene un fuerte componente que podríamos llamar «moral», cómo estos niños se relacionan con las reglas (respetándolas, rompiéndolas, ignorándolas, etc.) podría orientarnos a comprender quizás cómo ellos usan o no los códigos, cómo se presenta «lo todavía por realizarse» de Bernstein (1994), o cómo se «resisten» a los códigos en términos de Giroux (1992).

Se pensó en atender a la forma en que los niños se relacionaban y regulaban durante el ejercicio de éste en la segunda fase de observación, lamentablemente en ésta no volvió a aparecer, una de las niñas explicó, mientras se confirmaba con ella las reglas de este juego, que había pasado de moda.

Otro juego que se repitió frecuentemente durante el tiempo que pudo observarse el comedor fue el juego de la «casita», llamó la atención a uno de los lectores el hecho de que cuando organizaban este juego en espacios imaginarios, las casas jugadas tenían muchas habitaciones y ascensores las que difícilmente podrían corresponder con su experiencia de casa, ya que es común que los niños vivieran hacinados en pequeñas viviendas, comúnmente llamadas mediaguas, de dos o tres habitaciones en las que se distribuía comedor, cocina, baño y dormitorios.

Los niños juegan de acuerdo a una pauta de casa propia de otros sectores sociales de la población, ¿dónde aprendieron este modelo?, ¿cómo llegaron a valorarlo como el ideal, la fantasía de la casa?

Podemos interpretar este hecho desde la experiencia de hacinamiento cotidiano en que viven los niños, la cual hace que espacios físicos personales sean añorados y fantaseados en el juego.

Es importante agregar la televisión como elemento de análisis de esta incongruencia, ya que frente a este aparato la observadora apreció los momentos de mayor atención de los niños. Podríamos imaginar entonces que otra forma por la que podrían internalizarse estos modelos de vida es a través de la televisión.

Probablemente todos estos aspectos y otros como la propia escolarización y la escuela como una agencia de socialización secundaria pueden ser usados como explicación, sin embargo, parece más importante preguntarse cómo concilian los niños estas fantasías y modelos con su experiencia cotidiana, y si no la concilian cómo viven este fraccionamiento entre lo que se supone que debe ser y lo que realmente es.

En algunas ocasiones la observadora tuvo la oportunidad de participar de los juegos de los niños, en estas ocasiones pudo percatarse de que los niños durante el desarrollo de estos juegos iniciaban organizaciones y acordaban reglas para jugar. El análisis de estos aspectos podría ayudar a entender las formas concretas de su relación con el orden, ¿cómo se va volviendo una necesidad al jugar darse ciertas reglas?, ¿por qué algunas se hacen para romperse?

Este tema de las reglas del juego y de la forma en que los niños se relacionan con éstas, se encuentra como un tema de su interés con lo que concierne al orden, expresado en otro tipo de práctica tan central como es el juego, podríamos considerar este bosquejo de área a explorar, como una sugerencia para el desarrollo de investigaciones posteriores.

La tercera categoría formulada a partir del análisis es LA EDUCACIÓN, tema central en la vida de cualquier niño. Los niños se familiarizan tempranamente con este concepto y pronto asisten a la escuela para ser educados convirtiéndose entonces, la educación en un propósito vital que da orden y sentido a esta etapa de sus vidas en que permanecen escolarizados. Es debido a esta trascendencia que se decidió formularla como categoría de análisis.

Los profesores como educadores no sólo realizan clasificaciones físicas (en términos de la distribución del espacio) entre los niños, sino que también lo hacen en términos éticos.

Es posible reencontrarse con dichas clasificaciones éticas a la hora de revisar las producciones textuales en que los niños hablan de sí mismos, sorprende la frecuencia con que los niños hacen autodefiniciones negativas que refieren nuevamente a principios disciplinarios, los niños hablan de sí mismos diciendo que son desordenados, flojos, malos o mentirosos, ser niño malo es propio del niño de La Isla. Ésta parece ser la identidad que los niños negocian en sus interacciones.

La escuela y la organización de la escuela está repleta de conceptos que refieren al orden, la educación es por cierto una forma de ingresar al orden social, para lo que uno de los requisitos básicos es que el niño llegue a internalizar que lo correcto es la obediencia, el orden y la «normalidad», estas valoraciones son tratadas como verdad, para esto el profesor se convierte en un agente de control, no sólo a través de la disciplina sino que también mediante el discurso, los contenidos y la forma en que los presenta.

El profesor procede en la relación con los niños con una suerte

de violencia enmascarada imponiendo sus definiciones de mundo y aquellas que realiza de los niños como verdaderas.

La nota, la interrogación oral o escrita, no pueden considerarse formas de verificar aprendizajes sino más bien actividades a través de las que los profesores actualizan estas definiciones respecto de los niños, algunos de los niños que participan de esta actividad llevan a cabo respuestas desviadas que parecen permitirles conservar su integridad como seres activos escabulléndose del mundo de definiciones que ofrece la profesora, estas respuestas evidentemente van contra el orden, pero parecen obedecer a un orden alternativo, puesto que es observable que varios compañeros aprueban e incluso admiran a quienes realizan estas transgresiones.

Desde este ejemplo podemos movernos hacia la idea de resistencia, cuya contrastación era de interés para esta investigación, sin embargo, en la práctica la resistencia como tal no fue observada, los niños más que crear realidades alternativas, parecen usar los mismos principios de control para producir sus respuestas desviadas.

En una entrevista grupal realizada en el Centro de Atención Diurna (CAD) se pudo constatar que si bien los niños reproducen el discurso respecto de la función de promoción de la escuela, al mismo tiempo aprueban y apoyan las afirmaciones que descalifican este discurso.

La escuela, según se trasluce de dicha entrevista, es un ámbito difícil de integrar como positivo a sus vivencias colectivas, aquí se violenta su cultura y sus personas. Además las evaluaciones que de ellos se hacen, también otorgan motivos a los adultos para maltratarlos. La educación se sirve del orden para llevar a cabo su función de control, además de definición de habilidades de los niños, tratar con los niños como grupos homogéneos facilita también el trabajo del profesor, ya que representa un ahorro en términos de que le entrega esquemas para tratar con los niños.

La cuarta y última categoría formulada es LA POBLACIÓN. Ser de La Isla de San Roque acompaña cierta identidad, cada vez que la investigadora solicitó permiso para observar en la sala, pudo constatar que los profesores eran capaces de señalar a quienes habitaban en este sector. La gente que trabaja con ellos también les atribuye ciertas características connaturales a su hábitat y los incluye en una categoría a partir de la explican sus formas de ser.

Cuando los niños se refieren a su población hacen frecuentes alusiones a aspectos tales como la drogadicción, la delincuencia,

además se alude a aspectos tales como la violencia, el abandono y desunión entre vecinos.

Retomando la idea de que la pertenencia a esta población es una fuente de identidad, nos encontramos con que en los relatos acerca de la población, los niños hablan de La Isla como si pese a ser sus habitantes, ellos no participaran de las características negativas que le son atribuidas a su comunidad.

Como resumen podemos afirmar que es posible, a partir de esta categoría, describir varios aspectos de las vivencias que los niños tienen de ésta como escindidas de sus comprensiones y relatos del mundo que los rodea.

La trama del fracaso y la inadecuación de sus formas de ser y portarse, se halla ligada a la historia de estos niños, de sus padres y de la comunidad en la que viven. Esto resulta en un punto a considerar respecto del problema del fracaso escolar y su prevalencia en estos sectores.

Las categorías analizadas conservan en común el presentar y mostrarnos las inconsistencias con que han de enfrentar la construcción de sus relatos de vida estos niños.

REENMARCAMIENTO TEÓRICO: «VIOLENCIA SIMBÓLICA, EDUCACIÓN COMO CATEGORÍA COMPRENSIVA Y LA VIVENCIA DE LOS ACTORES POBLADORES»

Por qué la cultura de pertenencia de estos niños es jerarquizada en términos negativos, desde dónde se define la invalidez de ésta, cómo se construyen estas percepciones negativas, de dónde vienen estas valoraciones y se justifica la exclusión. Para abordar este tema usaremos la noción de Violencia Simbólica, ya que en esta teoría la acción pedagógica que podríamos asimilar a la práctica de la educación, nuestra cuarta categoría, es un elemento central.

Una de las ideas que señalamos más arriba, es la función de la educación como reproductora de nuestra sociedad.

Los teóricos de la violencia simbólica han afirmado que gracias a la relativa autonomía del sistema escolar, éste sirve de modo insustituible a las estructuras sociales.

La acción pedagógica da como resultado la reproducción de las relaciones de clase, la que no parte de una *tábula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación

primera») por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas frente a la cultura.

Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su exteriorización y persuadiendo a los individuos que ésta no es social sino natural (Bourdieu, Passeron, 1996:17).

La autoridad de quienes ejercen la acción pedagógica proviene de la legítima autoridad de la escuela, los profesores son entonces agentes.

La escuela es por tanto la institución investida de la función social de enseñar y por esto define lo que es legítimo aprender. Esta acción pedagógica impone como legítima la cultura de la clase dominante, en este proceso enmascara su naturaleza social presentándola como la cultura objetiva indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales, la acción pedagógica sería la acción que impone significación y las impone como legítimas. La selección de significados que define objetivamente una cultura, de un grupo, de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructuración y las funciones de la cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual porque no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturaleza de las cosas» o a una «naturaleza humana» (Bourdieu, Passeron, 1996:49).

La educación como categoría tiene una estrecha relación con el qué y para qué llegan a ser excluidos aspectos propios de la cultura a la que pertenecen los niños del presente estudio. Este proceso se expresa en los relatos de los niños, los que contienen importantes ejemplos de cómo se lleva a cabo la violencia simbólica en la escuela.

Esta investigación se constituyó en un intento de enfocar el problema del fracaso escolar desde una perspectiva crítica a los enfoques tradicionales para abordar el tema, los que se han orientado a entender los aspectos individuales de este proceso.

Esta teoría provee un marco explicativo para varios fenómenos descritos en nuestra aproximación, tales como las representaciones de casa que los niños se dan en el juego de la casita, las explicaciones negativas acerca de su identidad como «niños malos» y las descripciones de su mundo poblacional fuertemente

teñidas de valoraciones negativas.

El propósito final de esta investigación ha sido cooperar en la construcción de una pedagogía capaz de mirarse a sí misma críticamente, tanto respecto de los contenidos culturales que selecciona, como de la forma en que imparte dicha cultura.

La mayor riqueza de este estudio es referirse a las vivencias de quince niños reales de los centros escolares de Valparaíso.

VALPARAÍSO, FEBRERO DE 1999

REFERENCIAS

- BERGER, P. y T. LUCKMANN (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- (1994): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV) (1ª edición, 1993). Madrid: Morata.
- BORDIEU, PASSERON (1996): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- EDWARDS, V. (1989): «Conocimiento escolar e identidad del maestro. Dos aproximaciones etnográficas». *Documento de Trabajo N°64*. Santiago: PIIIE.
- FOUCAULT, M. (1991): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (1ª edición, 1976). México: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores, en coedición con el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma de México (UNAM).
- HAMMERSLEY y ATKINSON (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- ILLANES, M. A. (1991): *Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. Chile 1890/1990*. Santiago: JUNAEB.
- JONES, D. (1993): «La genealogía del profesor urbano». En S. J. BALL (compilador): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1993): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. (1ª edición, 1991). Madrid: Morata.
- LÓPEZ, ASSAEL y NEUMANN (1991): *¿La cultura escolar responsable de fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-*

- populares*. (1ª edición 1986). Santiago: piie.
- LUNGDREN, U. P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. (1ª edición, 1991). Madrid: Morata.
- MAGENDZO, A. (1986): *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIE.
- MAGENDZO, S. y M. I. TOLEDO (1990): *Soledad y deserción: un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*. Santiago: PIIE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994): *Los desafíos de la educación chilena para el siglo XXI*. Santiago: MINEDUC.
- (1996): *Boletín Informativo para profesores* N° 1 y 2. Santiago: MINEDUC/SIMCE.
- (1997): «Manual de orientaciones para la interpretación de resultados. Cuarto básico, 1996». Santiago: MINEDUC/SIMCE.
- OYOLA y otros (1994): *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Rosario: Aique.
- PALLARÉS, E. (1989): *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.
- STENHOUSE, L. (1985): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- SEREMI DE EDUCACIÓN V REGIÓN (1996): «Estadísticas de retiro en la comuna de Valparaíso, según dependencia». Sin publicar.
- TAYLOR S. J. y R. BOGDAM (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNICEF (1995): «UNICEF, Informe Anual: 1995. Algunos indicadores relevantes sobre la infancia». New York: UNICEF.