

Reproducción de la sociedad: reproducción de la escuela*

Silvia López de Maturana**

Las personas interpretamos la realidad de la vida cotidiana de acuerdo al significado subjetivo de un mundo que para que no *nos ocasione problemas* tratamos de hacerlo coherente a nuestros modos de ser, pensar, sentir y actuar. Así, lo vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. De tal manera,

“El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos”. (Berger y Luckmann, 1999:37).

Por ejemplo, en la escuela:

“Los esquemas teóricos del profesorado tienen su historia, son formas heredadas de pensamiento [...] el significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos porque se valora por referencia a criterios y tradiciones públicamente compartidos, por referencia a los docentes como portadores de estas tradiciones y por referencia a la obra de las instituciones creadas para fomentar y sostener estas actividades educativas” (Arnaus, 1999:605).

Estas formas de pensamiento son heredadas, pero también construidas y re-construidas y determinan el lugar que ocupamos en el mundo. Lo cierto es que hay una realidad que existe porque existimos en ella; lo queramos o no, estemos de acuerdo o no, el mundo esta

* Este artículo forma parte de uno de los capítulos del Trabajo de Investigación

** realizado en el programa de doctorado de la Universidad de Valencia (2002)
Area de Educación Parvularia, Universidad de La Serena.

constituído en condiciones sociales concretas, dentro de instituciones también concretas, cada una con sus normas, exigencias y expectativas. No es fácil desafiar las imposiciones de la realidad que se han instituido como tales, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas. Hay una realidad escolar que se repite y se impone por generaciones que siguen transmitiendo moldes que instauran un modo de pensar deficiente que restringe la autonomía para tomar decisiones, analizar y evaluar la realidad que se presenta de manera unívoca. Hay estereotipos muy socorridos, por ejemplo, que los alumnos se dividen entre los que pueden aprender y los que no pueden; que aquellos que preguntan son indeseables e interrumpen la lección; que mientras más inmóvil se quede es mejor. Igualmente se cualifica a los profesores según el grado en que cumplen con las exigencias administrativas, por ejemplo, que lleguen puntuales a clase y que mantengan en orden sus planificaciones. Pero escasamente hay un real interés por favorecer la actividad cognitiva dentro del aula y de valorar la forma en que el profesor lo logra.

Los profesores han evolucionado y se han desarrollado en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente creando la posibilidad de reproducción social (Cfr. Heller, 1998:19). Como los profesores ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo, le son necesarias actividades que los caracterizan como profesores para que puedan reproducirse. Por ejemplo, situarse frente a sus alumnos, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida *como* realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. Si no hay interiorización cabal de parte de todo el grupo de los significados, de los propósitos y de las consecuencias del cambio se desestabilizan sus pretensiones. Según Morrish (s/f), para no alterar la rutina, los profesores generalmente oponen a los cambios, entre otras, las siguientes fuerzas de resistencia: *homeostasis*, o seguir haciendo las cosas igual, sin sobresalto; *hábitos*, o preferir lo que es familiar; *primacía*, o creer que las primeras impresiones son las más perdurables; y, *dependencia*, o el apoyo en otras personas que piensan igual que uno.

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a sí mismos como enseñantes

mecánicos y repetitivos que conforman el mundo *objetivo* de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones.

A pesar de que cada persona tiene perspectivas diferentes del mundo que ha formado, generalmente los conflictos quedan fuera de la práctica cotidiana y las diferentes ideas de los profesores no se aprovechan en los claustros, en donde el debate y la deliberación se subordinan a las cuentas administrativas del centro o a las acusaciones de conducta de los alumnos, etc. Evidentemente, esta descripción no niega la existencia de centros que viven y disfrutan de un clima de real participación.

Las diferencias entre las personas no impiden compartir los significados de un mundo común y “*un sentido común de la realidad de éste.*” (Berger y Luckmann, 1999:41). La escuela, siendo un espacio y tiempo común, construido y mantenido por la acción de los agentes educativos, y a pesar de aspirar a una coherencia, no siempre lo logra, pues necesita de la expresión de intenciones, conflictos y armonías en constante interacción.

Todos *saben* lo que hay que hacer. Algunos lo harán bien, otros se limitarán a cumplir con los aspectos formales de su trabajo y, habrá otros, que no son competentes en su tarea.

Evidentemente, no tenemos un afán perverso de responsabilizar al profesor de todo lo que ocurre en el aula, sino que queremos comprender y analizar “*los factores que influyen en la propia práctica y que tienen su origen más allá de ella*” (Arnaus, 1999:604).

Habitus y violencia simbólica.

El mayor peligro de las prácticas rutinarias dentro de una institución es la producción del *habitus*, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por sí solas. El *habitus* es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados (Bourdieu y Passeron, 2001:51). La violencia simbólica que se encubre al legitimar el *habitus*, tiene tal poder porque disimula las relaciones de fuerza que impone, y el que se somete ignora que está siendo sometido. Desde temprana edad se nos socializa para respaldar las estructuras de poder, la competitividad y la inmediatez de las respuestas, que se refuerzan con algunos medios de comunicación; por ejemplo, la televisión entrega mensajes y programas que deforman la conciencia si no hay una mediación humana que la equilibre. Estos actúan muchas veces como sistemas de adoctrina-

miento en que se nos propone, “*que contemplemos una retahíla de shows que no nos exigen el esfuerzo de pensar, que deberían distraernos; pero, su función, en realidad, es impedir que los espectadores comprendan sus verdaderos problemas o identifiquen sus verdaderas causas*” (Chomsky, 2001:32). Se controla a las personas por medio de la propaganda y eufemísticamente se lo protege de sus “*concepciones erróneas*” (op.cít:31).

Por ejemplo, la falta de autonomía de buena parte del profesorado hace que otros decidan lo que tienen que enseñar y la forma en que lo tienen que hacer, reproduciendo rutinas y fraccionando el pensamiento de los alumnos. También lleva a aceptar normas impuestas, que muchas veces se acatan dócilmente a pesar de no sentirse partícipe de ellas, e incluso “*nuestra conducta heterónoma o anómica convoca y hasta justifica otro tipo de vías para garantizar su cumplimiento*” (Beltrán, 2001:136). Las normas no se sienten como propias porque no se ha dado la oportunidad para participar en su dictamen, así vemos profesores enajenados que acumulan obligaciones para ser cumplidores administrativos, lo que va incrementando su mecanización y desinterés por el proceso.

Toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica “*cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación*” (Bourdieu y Passeron, 2001:21). Mientras menos se perciba la fuerza más se reproduce la arbitrariedad cultural que manipula soterradamente la autonomía que no le conviene a quienes ostentan los intereses perversos del poder, sobre todo si se considera que la educación es el mecanismo institucional por el cual se transmite la cultura. Es la clase que examina, planea y establece el interés común del *rebaño desconcertado*.

Esto es de especial relevancia, pues incide en la valoración de la profesionalidad docente, tan disminuida incluso por sus propios integrantes. La necesidad de reivindicar la profesión docente y tomar el lugar de privilegio en la transmisión y re-creación de la cultura es imperativo no solo por aquellos que pretende callar sus voces, sino también por aquellos que *a priori* consideran a los profesores incapacitados para pensar y para autogobernarse. (Cfr.Chomsky, 2001:31)

Hay algunos profesores que sortean de manera diferente la fuerza del *habitus* y que despiertan su conciencia ante la arbitrariedad inculcada. Es el caso de los que se organizan, participan en debates, en reflexiones grupales y promueven cambios al interior de sus Centros.

Son profesores que piensan en una escuela diferente. Estos son temas que, ignorados o no, conforman los patrones culturales que contextualizan, provocan, mantienen y dan sentido a las acciones humanas.

La profundidad de la violencia simbólica en las escuelas afecta a profesores, directivos y alumnos, incapacitándolos para “*comprender siquiera las ideas más elementales*”, ya que lo que se espera de ellos es que sean centro de obediencia (Chomsky, 2001:24). Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida de acuerdo a su formación previa, cuyos principios pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Cada vez se hace más imprescindible educar el pensamiento para que los alumnos puedan pensar libremente y elegir con capacidad de discernimiento entre las alternativas que se les ofrece. Es necesario que “*consideremos con más detalle qué significa enseñar la verdad y que todo el mundo aprenda a distinguir las verdades de las mentiras*” (Chomsky, 2001:29).

Ethos político cultural: conflicto y comunicación.

Las pautas culturales son patrones que no están escritos pero que indican por donde va la organización del tejido social, donde juega un rol importante el sentido común. La pauta y el patrón nunca son exhaustivos. Lo que una persona puede hacer o no en un momento depende de las circunstancias. No hay ningún dictado que norme cada uno de los comportamientos; si bien la presión grupal es fortísima, cada cual es finalmente quien decide, habiendo diferencias significativas entre las personas en el modo en que se acata la norma. Las pautas y patrones forman parte del curriculum oculto.

El tejido social no se aprende punto por punto, sino que se genera en una *gramática* que permite aprehenderlo. Si se consideran las pautas de comportamiento que regulan la actuación de los grupos, la *gramática* de los buenos profesores es diferente. Por ejemplo -a riesgo de caer en generalizaciones, pero basados en la experiencia-, hemos observado que se preocupan por el desarrollo integral de sus alumnos, llevan a la acción las propuestas educativas, manifiestan un interés que trasciende el aula, etc. En cambio, otro tipo de profesores mantienen una visión fragmentada del proceso educativo que los obliga a pensar en ordenarlo, impidiendo actuar al alumno y desesperándose cuando se alteran los patrones en los que todo encaja perfectamente. Esto es resultado de una visión paradigmática restringida del conocimiento. La

base cultural es tierra fértil para que germinen las cosmovisiones que configurarán los procesos educativos escolares. Si la base cultural es común, la diferencia la hace el modo como es reinterpretada, por ejemplo, una determinada cosmovisión orientará el uso de los recursos didácticos.

La práctica siempre es política y refleja las pautas que configuran la cultura escolar que muchas veces se rutinizan dentro de la institución formando el *habitus*. En algunos momentos es revolucionaria y, en otros, puede parecer indiferente, pero siempre se da en un *ethos político* que puede favorecer las innovaciones y consolidaciones; especialmente la consolidación, tan necesaria, ya que se puede pasar toda una vida *innovando*. Por ejemplo, hay algunos sectores del profesorado que asumen modas de acuerdo a cuanta metodología nueva aparece, mostrándose muy innovadores en su práctica pero con insuficiente peso para que se establezca un sistema acorde con el aprendizaje de los alumnos. Tampoco estas prácticas se comunican o se debaten en la comunidad educativa. No se hacen públicos. Para Beltrán, son el conflicto y la comunicación los que contribuyen a la conversión del espacio organizativo escolar en un espacio público. Situación que encuentra tierra fértil en los centros de enseñanza, puesto que en ellos confluyen circunstancias *muy especiales* que no se dan en otros lugares.

“Los centros de enseñanza son, en nuestras sociedades, los únicos espacios en los cuales, idealmente, coincide una triple circunstancia. En primer lugar, se caracterizan por el libre intercambio de argumentos, ideas y pareceres a través del habla. En segundo lugar, en ellos se aprende a vivir en un contexto plural donde no solo se respetan las diferencias sino que estas constituyen ocasiones formativas. Y, finalmente, allí se producen los primeros procesos de socialización y de la propia subjetividad, por los que se empieza a apreciar a los demás en su diferencia constitutiva” (Beltrán, 1997:80).

A pesar que los centros de enseñanza propician la “libre expresión de las ideas”, la experiencia y la investigación muestran que la expresión de educadores y educandos es restringida, especialmente por los mecanismos de poder que inculcan temor a perder el trabajo, a ser sancionado, a reprobar exámenes, etc. Como el mismo autor plantea, las escuelas son organizaciones presididas por los conflictos que las hacen girar en torno al poder. Esto no es una contradicción ya que la presencia del conflicto y del poder resulta necesaria para el cabal cumplimiento de las funciones atribuidas a la institución escolar en la reconstrucción permanente de una comunidad democrática de ciudadanos.

De aquí la importancia del consenso y disenso que siempre están presentes en la comunicación y en donde su dialéctica se manifiesta en el conflicto. De hecho, la comunicación es paradójica, ya que implica sus contrarios. El consenso no es uniformidad, sino acuerdo entre discrepancias, y el disenso es discrepancia y aceptación de la diversidad de criterios. El disenso, contrariamente de lo que muchos creen, no aniquila, sino que nos permite percibir de manera diferente. El conflicto está siempre a la *vuelta de la esquina* porque el lenguaje con el que expresamos nuestros pareceres no puede ser siempre unívoco. La subjetividad aporta los matices. El consenso que construye las reglas de los juegos, se genera en el conflicto que circula entre las actividades de deliberación de las que emergen las prioridades a seguir. Tanto el conflicto como la crisis son inevitables, pues contribuyen puntualmente a la *“promoción del cambio progresivo en las organizaciones”* (Ricoeur, 1996). Sin embargo, es la comunicación –el diálogo– la que evita que la tensión generada por las interacciones sean dañinas. El diálogo, a pesar de su privacidad, se hace público, se exterioriza en la comunicación. Es así como, por ejemplo, el espacio organizativo escolar deviene espacio público en la interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaus, Remei (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa* (p.599). En: Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J y Angulo Rasco, J.F. (editores). (1999) *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. Madrid, AKAL.
- Beltrán, Francisco (2001). *Por un control público del sistema educativo*. En Gimeno, José. (coord): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, AKAL.
- _____ (1997) *Escuela democrática. Comunicación y conflicto*. Cuadernos de pedagogía N° 258, Mayo de 1997.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (1999) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Heller, Agnes. (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (1999) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

- Bourdieu, Pierre; Passeron; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza.* Madrid, Editorial Popular.
- Chomsky, Noam. (2001) *La (Des) educación.* Barcelona, Crítica.
- Dewey, John. (1998) *Democracia y educación.* Madrid, Morata.
- Elfas, Norbert. (2000) *La sociedad de los individuos.* Barcelona. Ediciones Península.
- Hirschman, Albert (1996). Los conflictos sociales como pilares de la sociedad de mercado democrática. *La Política* N° 1, 1er semestre de 1996.
- Freire, Paulo. (1990) *La naturaleza política de la educación.* Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.
- Ricoeur, Paul (1996). *Si mismo como otro.* Institución y conflicto. Madrid, Siglo XXI.
- Stenhouse, Lawrence (1997). *Cultura y Educación.* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.