

VALORACIÓN Y DEVALUACIÓN EN ESTUDIANTES A NIVEL SUPERIOR. UN CASO DE VIOLENCIA SIMBÓLICA

CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO / ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

Área Académica de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN: ¿Cómo y dónde se produce el valor social de una cosa, una persona o una profesión? La sociología crítica nos muestra que no es en las cosas mismas sino fuera de ellas donde esto ocurre. El presente trabajo es un reporte de investigación parcial que analiza el papel de la temporalidad como factor que incide en la producción y ejercicio de violencia simbólica y social en los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación que ingresan en el periodo enero-junio a los estudios superiores en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo -UAEH- al ser valorados como de menor valía comparados con los que ingresan en el periodo julio-diciembre. Mediante un enfoque empírico analítico soportado con el insumo teórico de la economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu, se analizan un conjunto de posiciones socialmente ocupadas en los estudiantes y sus respectivas propiedades, que tienden a producir ciertas disposiciones inherentes al ejercicio de la violencia escolar.

Los estudiantes de la UAEH, que tanto a nivel bachillerato como superior ingresan en el segundo periodo de admisión enero-julio, experimentan la violencia simbólica y social a través de la imputación de una identidad denigrada como “alumnos de segunda” en el doble sentido de *segunda oportunidad* y *de segunda categoría*, de menor valía con respecto a quienes ingresan con una trayectoria escolar ininterrumpida del bachillerato en el periodo julio-diciembre, un estigma que, producido en los procesos y las estructuras sociales externas, se incorpora bajo la forma de estructuras sociales internalizadas, asumiendo la imagen que de ellos se tiene como estudiantes devaluados, de segunda.

PALABRAS CLAVE: Violencia Escolar, Identidad, Valores, Estigmatización, Devaluación Social.

Contexto

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo funciona como un campo al ser un espacio estructurado de posiciones ocupadas por agentes (rector, directores, profesores por asignatura e investigadores, alumnos) e institutos (ICSHu, ICBI, ICEA), bajo una dinámica de tensión, de relaciones de fuerza y lucha por la legitimación de formas particulares de autoridad.

El caso del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), hasta principios de 2011 alberga ocho licenciaturas, dos especialidades, siete maestrías y dos doctorados cuyas dinámicas internas y externas operan como subsistemas de posiciones distintas y diferenciadas. La dinámica propia del Área Académica de Ciencias de la Educación, cuya oferta educativa incluye estudios de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, requiere de una planta docente de tiempo completo y por asignatura que atienda los cuatro programas, pero en la práctica cada programa opera como un submundo con su propia lógica e interés particular, en ocasiones incompatibles.

Para los profesores más veteranos, la mayor parte de su carga de trabajo frente a grupo es en licenciatura y la especialización, en donde también son responsables de funciones derivadas de su perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). Los de más reciente ingreso, si tienen el grado correspondiente, apoyan en la Especialización, Maestría o Doctorado, con dedicación de tiempo exclusivo.

A los docentes de recién ingreso se les encomiendan las tareas menos “dignas” que otros con mayor antigüedad no desean. Así, la división social del trabajo profesional jerarquiza y distancia a los agentes repartidos en esos espacios sociales. Los profesores antiguos que estaban adscritos a la licenciatura son “liberados” de impartir clases en la licenciatura al adquirir cargos de coordinación como reconocimiento a su buena disposición al trabajo, pues no se paga más por asumir tal función, ya que implica más trabajo por el mismo salario. Esta inflexibilidad en las prácticas laborales refleja parte de la rigidez que los profesores que participan en la licenciatura en Ciencias de la Educación manifiestan con sus estudiantes como efecto de ocupar una posición social agredida. De este modo, la violencia experimentada es a la vez reproducida en sus prácticas al sancionar a los alumnos más vulnerables, quienes por diversas razones entran en el segundo periodo de ingreso en el nivel bachillerato y licenciatura.

Insumo teórico de la investigación

La dinámica interna del instituto como espacio social, genera sus propios procesos de reproducción cultural, con una lógica y una dinámica homologable a los campos sociales, esto es, espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (Bourdieu, 1984): Se asientan toda un red de relaciones objetivas

entre posiciones de fuerza a partir de la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación, el primero es importante toda vez que es el fundamento del poder o de la autoridad específica, el segundo es todavía más importante ya que es parte constitutiva de la propia estructura del campo, referido como un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orientan las estrategias ulteriores (Bourdieu, 1984). En su interior supone un sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen relacionalmente (Bourdieu, 2002) entre quienes detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo, dentro de una dinámica de complicidad objetiva entre posiciones, relaciones que pueden ser analizadas mediante el ejercicio de la violencia simbólica.

El sistema escolar universitario legitima por medio de la escuela y con la acción docente, el ejercicio de la fuerza simbólica como un mecanismo de imposición cultural, de tal manera que la acción pedagógica en el aula no es una práctica aislada y descontextualizada, las relaciones pedagógicas profesor-alumno, esto es, entre el que está predestinado institucionalmente para otorgar saberes y los que fueron designados para recibirlos, supone posiciones específicas y diferenciadas. Lo anterior se debe a que el profesor asume una posición específica con respecto a los contenidos, las formas de evaluación, las maneras en que se establecen las relaciones pedagógicas con los alumnos, las perspectivas de comprender y explicar la realidad social.

Este tipo de acción pedagógica dentro de los procesos educativos, objetivamente es una violencia simbólica, ya que supone la transfiguración de las relaciones de dominación en relaciones afectivas, y que se produce en beneficio de quien lleva a cabo esa transformación, imponiendo un esquema específico de pensamiento, consiguiendo con ello, la conformación de un capital de reconocimiento que le permite beneficios objetivos. Esto último supone un capital simbólico, es decir, como una forma de valor de lo simbólico que es percibido por agentes dotados de categorías de percepción y de valoración que permiten conocerla y reconocerla, lo que hace simbólicamente eficiente, como esa fuerza mágica y se constituye en una propiedad del valor que responde a expectativas colectivas; socialmente construidas como las creencias y que ejerce una especie de acción a distancia sin contacto físico; lo que demuestra la dimensión de poder de esta forma de capital, que por tanto es en sí misma, un base del ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 1997).

Este poder simbólico tiene como condición primordial, la instauración de relaciones de comunicación pedagógicas que a su vez, garanticen la imposición e inculcación de un estilo culturalmente dominante, de ahí que los sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y comunicación que sólo pueden ejercer un poder estructurador en tanto que son estructurados. La cultura dominante (profesor) que une o que contribuye a la integración real de la clase dominante (medio de comunicación) es también la cultura que separa (instrumento de distinción) y que legitima las distinciones obligando a todas las culturas (alumnos) a definirse por su distancia respecto a la cultura dominante.

La violencia simbólica y más propiamente bajo la forma de poder simbólico es la expresión lógica del entramado que se establece entre las relaciones sociales, la escuela y la cultura para imponer un estilo y forma de vida por medio de la relación pedagógica. El docente impone su propia concepción de cultura a los alumnos, muchas veces arbitraria, de tal manera que el sistema escolar universitario legitima a través del ICSHu y de la acción docente, el ejercicio de la fuerza simbólica como un mecanismo de imposición cultural.

No hay que olvidar que la condición para ejercer esta arbitrariedad cultural, tiene como condición primordial, la instauración de relaciones de comunicación pedagógicas que a su vez, garanticen la imposición e inculcación de un estilo culturalmente dominante. El poder simbólico ejercido en el aula no se reduce por definición a una imposición de la fuerza, al contrario, facilita que las relaciones pedagógicas son el vehículo de la violencia simbólica, a través del cual, la acción pedagógica se coloca en una posición dominante, mediante la autoridad pedagógica y que es legitimada por el sistema escolar.

Metodología

El presente reporte de investigación parcial en el que se intenta dar cuenta de la producción y ejercicio de violencia simbólica y social en los estudiantes de licenciatura, se organiza considerando el análisis de 60 cuestionarios aplicados a dos grupos de 5º semestre en 2010 en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, uno que ingresó en el periodo enero-junio (en adelante E-J) con 29 alumnos en total, y otro en el periodo julio-diciembre (en adelante J-D) con 31 alumnos en total.

Resultados

Lo primero que se puede comentar es que en el grupo E-J el 71.5 % de la población es de género femenino, próximo al grupo J-D que presenta el 71% de su población femenina, y el 29 % de hombres, lo que tiende a reforzar que la formación vinculada a tareas educativas, en el contexto mexicano aún es más propio de mujeres que de hombres, al menos en este caso particular.

Se les preguntó si al momento de estar terminando los estudios de bachillerato habían hecho su elección por la Licenciatura en Ciencias de la Educación, o área afín a la educativa. El 75 % del total del grupo E-J había considerado otras carreras distintas a la de adscripción actual. En el grupo J-D los porcentajes varían. El 41.9 % declara haber pensado en la carrera. Un 41.9% dice no haberla elegido, mientras que el 16.1% estaba indeciso. Casi el doble de los alumnos de este último grupo eligió la carrera, lo que hace que su disposición al juego escolar tienda a ser más lúdica que los del grupo E-J. Al preguntar un poco más en corto sobre el asunto, hay casos de mujeres en los que habrían optado por una ingeniería, lo que habría implicado salir de la ciudad de Pachuca para ir a otra entidad, y se les coartó familiarmente por el sólo hecho de ser mujeres.

Los estudios superiores alcanzados por los padres de estos jóvenes del grupo E-J oscila entre el 21.5 % en las madres, y 28.5 % en los padres, lo que les vuelve pioneros escolares en estudios superiores con respecto a éstos en más de un 70 %. Esto produce varios efectos, entre los que se puede nombrar el de la idea de “logro escolar”, o el de “prestigio social”, que no son rubros menores con respecto a la razón de practicar de los agentes sociales. En el grupo J-D el 38.2% de los padres tienen estudios superiores, y el 22.6% de las madres los han alcanzado, lo que hace que cerca del 60% de estos estudiantes sean pioneros universitarios.

El lugar de nacimiento ocupado en la familia puede ser entendido como una posición social llena de sentido. Ser hombre o mujer, el mayor o el menor entre los hijos, etc., son factores simbólicos que contribuyen a la producción de disposiciones específicas en los agentes sociales. De esta manera, encontramos que el 44.8% de la muestra en el grupo E-J son *hijos menores* y el 34.5 % son *hijos mayores*, a quienes les toca abrir camino y en quienes la carga de expectación y de responsabilidad tiende a ser mayor que con los otros hijos. En el grupo J-D el 41.9% son hijos menores, mientras que el 29% son hijos mayores, el 25.8% son medianos y sólo uno (3.2%) sea hijo único.

El 57.1 % del grupo E-J tiene algún familiar o conocido vinculado al campo de la educación, lo que devela la potencialidad de mirar al campo educativo como una opción a la cual apostar en los estudios superiores. En el grupo J-D el 64.5% hay algún familiar vinculado al campo de la educación.

En el grupo E-J el 74.1 % declara haber elegido esta carrera “para no perder” el año escolar, un factor que muestra la presión que socialmente se ejerce para que las trayectorias escolares no se vean interrumpidas. Por contraste, el 45.2% del grupo D-J declara haberlo hecho por esta causa. La proporción diferencial incide en la idea de “elección propia”, por derecho propio, como se dice coloquialmente, por “gusto” más que por presión social para no perder la continuidad escolar.

Los intentos por ingresar al bachillerato (que es por concurso de selección por medio de un examen) por el grupo E-J es de 1 en el 92.9%, mientras que es del 100% en el grupo J-D. El 100% de los estudiantes de este último grupo ingresó a la Licenciatura en su primer intento (que puede ser por “pase automático” del bachillerato de la UAEH a la universidad, o por examen). En el caso del grupo E-J el 57.1% lo logró al primer intento, 25% en su segundo intento, 3.6% en su tercer intento, y 7.1% en su cuarto intento. El efecto psicológico de no haber alcanzado el ingreso a la universidad es una experiencia emocionalmente difícil de enfrentar, y el 43% del grupo E-J lleva ya esta huella, difícil de borrar, sobre todo cuando los mismos profesores se encargan de recordarles esta situación.

Bajo la intención original de detectar el problema de la presión social sobre los estudiantes a que no “pierdan” la continuidad escolar del bachillerato a la universidad, el primer cuestionario se aplicó a los estudiantes que ingresaron en el periodo E-J a la universidad a finales del periodo escolar. Pero al trabajar de manera conjunta quienes escribimos se propuso rescatar la noción de violencia simbólica y se enfocó la aplicación del instrumento en esa dirección, por lo que se hizo un ajuste de preguntas para la segunda aplicación en el grupo J-D a principios del ciclo escolar.

Una de las nuevas cosas a indagar era la percepción de los estudiantes del periodo J-D, “regulares” por definición, sobre los que ingresan el segundo periodo, E-J. Con ello en mente se propuso añadir una pregunta de intención y una de práctica, a fin de no confundir en el registro del instrumento una declaración de intencionalidad con las probabilidades de acción de los agentes (Bourdieu, 1984). La primera tiende a rescatar su percepción (positiva, negativa o neutral) sobre los aspirantes universitarios que no logran quedar

en el primer intento y después lo hacen en el segundo periodo y quedan. Así tenemos que el 50% de los estudiantes tienen una idea positiva de quienes hacen intentos posteriores al primero para su ingreso a la Licenciatura en Ciencias de la Educación por considerarlo como un signo de perseverancia, de constancia hacia la meta perseguida. El 23.3% de manera muy abierta poseen una idea negativa de los mismos, por considerar que si no quedaron en su primer intento es porque son gente no dedicada o apta para la carrera. El 26.7% es neutral o no sabe qué opinar al respecto.

El contraste con la pregunta de probabilidad de acción fue notorio. Se les interrogó sobre la posibilidad de haber hecho el intento de ingresar en la universidad y no haber quedado, y cómo se sentirían de haber hecho intentos subsecuentes. Sólo el 26.3% se mantuvo con una disposición positiva (“lo habría seguido intentando pues es lo que quería”). El 63.3% declaró una actitud negativa ante esa posibilidad (“Ni lo hubiera intentado de nuevo”; “Me habría cambiado a otra carrera”; “Me hubiera dedicado a otra cosa, como trabajar”). El 10% restante fue neutral al respecto o no sabe qué habría hecho no cómo se sentiría.

Conclusiones

La ventaja de abordar la apuesta teórica de Pierre Bourdieu, tal como se ha intentado bosquejar, radica en que la perspectiva relacional por él practicada abarca la relación entre conceptos teóricos entre sí y un universo empírico particular. Los aspirantes a los estudios universitarios en la UAEH, como todo agente social, requieren pagar una cuota de ingreso a la misma. En este caso particular registramos las siguientes propiedades: como cuota principal, tener el certificado de bachillerato, que no es sino capital cultural institucionalizado. Por diversas razones, el certificado de bachillerato no siempre se tiene a tiempo para el ingreso inmediato. El costo social y simbólico de haber ingresado a la universidad en el periodo enero-junio, considerado como un segundo periodo escolar, inyecta una gran carga social en los estudiantes que incorporan los esquemas clasificatorios de los docentes al ser tratados como “flojos”, “desunidos”, “poco cooperativos”, etc., estigmas que terminan asumiendo en sus prácticas cotidianas. Resta comparar las propiedades sociales de los alumnos que están por ingresar en el periodo julio-diciembre del 2010 para sistematizar las diferencias objetivas entre ambos grupos de estudio, y vincular las disposiciones detectadas al problema de la temporalidad.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1984), *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores, México.

Bourdieu, P. (1997), *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (2001), *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2002), *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.