

Violencia simbólica y discurso docente en el aula de clase: un estudio de caso en un Centro de Educación Básica Alternativa de Lima

Symbolic violence and teacher discourse in the classroom: a case study in an Alternative Basic Education Center in Lima

Recibido: junio 22 de 2018 | Revisado: agosto 12 de 2018 | Aceptado: setiembre 15 de 2018

RODRIGO GERARDO CISNEROS CISNEROS¹

ABSTRACT

The present research seeks to identify the discursive mechanisms and the meanings and interpretations that teachers of the Alternative Basic Education make of the reality. These discourses are loaded with symbolic violence, which is defined as the imposition of legitimate meanings coming from the hegemonic culture. In this sense, it can be affirmed that the modality of Alternative Basic Education is characterized by students who suffer the particularities of the hegemonic culture. The research is qualitative, focused on a case study. The gathering of information was done through the technique of participant observation; and it was analyzed with tools based on the Critical Discourse Analysis. The results yielded two mechanisms to which the teachers usually resort during their classes: on the one hand, the discursive nominalization is observed that tends to reduce the given information and; on the other, the presupposition that carries an ideological burden. Likewise, it is concluded that the discourses are generating a Habitus in the students belonging to the modality of Alternative Basic Education, of which, however, the teachers are often not aware.

Key words: critical discourse analysis, basic alternative education, symbolic violence, hegemony, professor

RESUMEN

La presente investigación busca identificar los mecanismos discursivos y los significados e interpretaciones que hacen de la realidad los docentes pertenecientes a la Educación Básica Alternativa. Estos discursos se encuentran cargados de violencia simbólica, que se define como la imposición de significaciones legítimas provenientes de la cultura hegemónica. En ese sentido, se puede afirmar que la modalidad de Educación Básica Alternativa está caracterizada por estudiantes que padecen las particularidades de la cultura hegemónica. La investigación es de tipo cualitativo, centrado en un estudio de caso. El recojo de la información se hizo a través de la técnica de la observación participante; y la misma se analizó con herramientas fundadas por el Análisis Crítico del Discurso. Los resultados arrojaron dos mecanismos a los cuales los docentes suelen recurrir durante sus clases: por un lado, se observa la nominalización discursiva que tiende a reducir la información dada y; por el otro, la presuposición que lleva una carga ideológica. Asimismo, se concluye que los discursos están generando un *Habitus* en los estudiantes pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa, de lo cual, sin embargo, los docentes a menudo no son conscientes.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, educación básica alternativa, violencia simbólica, hegemonía, docente

¹ Escuela Académico Profesional de Educación y Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, Lima, Perú
rodrigo.cisneros@uarm.pe

DOI: <http://dx.doi.org/10.24039/cv201862274>

Las manifestaciones explícitas de violencia dentro de la escuela han sido tema de constantes investigaciones a lo largo del tiempo. Desde el año 2013 a marzo del presente año solo en Lima Metropolitana se reportaron 6445 casos, de los cuales 4870 ocurrieron en colegios públicos (Siseve, 2018). Sin embargo, existe otro tipo de violencia, cuyas manifestaciones no son explícitas y sobre la cual existe un vacío académico. Se trata del discurso docente como reproductor de violencia simbólica dentro de las aulas de clase. Bourdieu y Passeron (1979) consideran que “en una formación social determinada, la acción pedagógica legítima, o sea, dotada de legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante” (p. 62). Su particularidad es la naturalización de la arbitrariedad dentro del aula de clase. Ello es “violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44). Es otro tipo de violencia que no se toma en cuenta en las interacciones cotidianas de nuestras aulas de clase.

Bourdieu (2008) sostiene que en el intercambio discursivo se dan “relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (p. 11). Así, “comunicar es siempre una forma de actuar sobre otra persona o personas. Pero la producción y circulación de elementos de significado puede tener como objeto o como consecuencia ocasionar ciertos resultados en el dominio del poder” (Foucault, 1982, p. 250). Al igual que Bourdieu y Foucault, Hall (2010) considera que “todos los discursos, por tanto, construyen *posiciones-sujeto* [(posiciones de sujeto)], desde las cuales estas cobran sentido” (p. 476). En ese sentido, el discurso forma parte de la violencia simbólica en tanto trasmisor de significado desde una posición de poder.

Ahora bien, de las diversas modalidades de Educación Básica instituidas en el Perú, la

Educación Básica Alternativa (EBA), por las particularidades que se le atribuye, está destinada a adolescentes-jóvenes y adultos que no han tenido oportunidades de culminar su escolaridad en el tiempo habitual que corresponde a la modalidad regular. Iguiniz y Salazar (2016) consideran que, generalmente, quienes acuden a ella “son hijos de las deficiencias que el sistema educativo ofertado arrastra desde décadas; padecen la tendencia homogeneizante de la cultura dominante; (...) una mayoría nace pobre, pero sigue aspirando a salir de esta situación” (p. 34). Esto es una expresión de las carencias que la estructura socioeconómica y cultural vigente impone a los estudiantes que no han podido llevar a cabo una apropiada educación y pertenecen a grupos culturales minoritarios.

Por otro lado, son escasas las investigaciones que en el campo de la educación se han realizado empleando los conceptos de violencia simbólica y discurso. En el Perú hay dos que son significativas respecto a estos dos temas, pero solo toman en cuenta un aspecto de los dos ya mencionados anteriormente.

Ramírez (2010) realizó un estudio cuyo objetivo era determinar cómo la violencia simbólica, presente en escuelas de Pucallpa, influye en el rendimiento escolar. Según la autora, hay pocas investigaciones sobre este problema realizadas en los ámbitos nacional y regional. Ella determinó que, a partir de una mala utilización del currículo, el rendimiento escolar es bajo. Reveló que los docentes no solo son autoritarios, sino también que no dominan metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes para la realidad a la cual se enfrentan. Asimismo, comprobó que los y las estudiantes temían responder preguntas acerca de las diferentes manifestaciones de violencia presentes en la escuela o la asumían como natural en su vida y expresaban que “los gritos, insultos, golpes y humillaciones [eran] para su bien” (p.185). Asimismo, la mayoría sostenía que sus profesores enseñaban bien. Esto demostraría que la violencia que sufren los alumnos no solo es simbólica

sino también estructural.

Por su lado, Zavala y Córdova (2010), encontraron que el castellano andino es estigmatizado dentro de las aulas universitarias. Esto afecta a los estudiantes bilingües quienes; sin embargo, han terminado naturalizando aquellos estigmas. Según ellas, habría una “práctica discriminatoria [que] es parte de un proyecto de higienización cultural”. (p. 71) Asimismo, parte de las “políticas educativas perpetúan y refuerzan la inequidad y el dominio de grupos sociales sobre otros. (...). El hecho de que en la teoría educativa dominante no haya claridad sobre cómo las prácticas lingüísticas pueden usarse para silenciar a algunos estudiantes”. (p. 73)

En ese contexto, cabe preguntarse qué contenidos simbólicos subyacen en las interacciones discursivas entre el o la docente y sus estudiantes. Bourdieu y Passeron (1979) señalan que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). En la EBA que se ofrece en el país, los profesores generalmente no incorporan innovaciones pedagógicas, ni generan reflexión alguna. Incluso, el docente tiende a ser etiquetado como rutinario y desanimado (Iguñiz y Salazar, 2016). De ese modo, a la arbitrariedad cultural se añadirían las deficiencias pedagógicas del maestro.

Por las características que implican estar insertos en la posmodernidad, “los logros individuales no pueden solidificarse en bienes duraderos porque los activos se convierten en pasivos y las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos” (Bauman, 2012, p. 9). En ese sentido, la violencia simbólica, en tanto mecanismo de reproducción cultural, ejercida desde el discurso del pedagogo está afianzando un gran número de personas (conocidas o no) que le rodean, el que espera que usted y todos los demás a los que usted conoce personalmente o de oídas proporcione pruebas fehacientes de que es un individuo, de que ha sido hecho (o se ha hecho a sí mismo)

a diferencia de los demás. Curiosamente, en lo que a la obediencia a esa obligación de discrepar y de diferir respecta, nadie se atreve a discrepar ni a diferir. (Bauman, 2012, p. 28)

Así, la formación de ciudadanos reflexivos en tanto sujetos críticos de cambio, está siendo dejado de lado por modelos atípicos característicos de la posmodernidad. Por ello, siendo la acción pedagógica violencia simbólica, es importante explicitar aquellas formas negativas en las que el discurso reproduce un determinado modelo de ciudadano dentro de la EBA.

En la convivencia del día a día, las personas se encuentran expuestas a diversas reacciones tanto positivas como negativas de acuerdo a las interacciones que han elaborado en dicho momento. A lo largo de la historia de la humanidad, se ha evidenciado que las interacciones no siempre han sido resueltas racionalmente, sino que se han tratado conflictivamente. Partiendo desde ese supuesto, la violencia se encuentra presente en nuestro quehacer cotidiano y somos, conscientes o no, de este problema que afecta a un buen número de personas. En ese sentido, la violencia puede ser ejercida a través del discurso. Como parte de toda interacción social entre personas, el discurso tiene un aspecto significativo en tanto que una persona puede ejercer su poder ante otros que no lo poseen por su posición en la que se encuentran. Así mismo, el docente, como lo menciona Bourdieu y Passeron, “sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación” (1979, p. 47). Por ello, es significativo analizar, dentro de las instancias educativas, en tanto espacio en la que el docente ejerce su discurso con mayor control para con sus estudiantes, las formas de violencia simbólica.

A partir de ello, la violencia ha sido catalogada como una actividad negativa que trasciende dentro de las aulas de los colegios y, sin embargo, no se ha podido contrarrestar esta situación. A nivel de América Latina, mu-

chos de los países han identificado que diversos tipos de violencia se encuentran presentes en sus aulas y ante ello han tenido una respuesta. De los 19 países de América Latina, 8 de ellos aún se encuentran en progreso de prohibir toda forma de violencia corporal en centros educativos. En el caso peruano, este se encuentra dentro de los otros 11 países en donde se prohíbe la violencia escolar; no obstante, se arrojan resultados negativos en la actualidad. La organización Síseve (2018), creada por el Ministerio de Educación del Perú, entre el 2013 y 2018 se han reportado 17069 casos de violencia dentro de las escuelas a nivel nacional. De esa cifra, se reportaron 7421 (43 %) casos de violencia por parte del personal de las IE a escolares. Además, en Lima Metropolitana se han reportaron 6445 casos de violencia de los cuales 4870 fueron en instancias públicas. Es importante señalar que esta última entidad ha identificado los siguientes tipos de violencia: verbal, psicológica, por internet/celular, hurto, física, con armas y sexual. Por ello, la violencia simbólica es una transformación de las estructuras mentales de cada individuo de manera implícita. Bourdieu y Passeron (1979), creadores del término, consideran que dentro de las escuelas se genera este tipo de violencia en tanto que el capital cultural y las transmisiones de poder se traspasan a los estudiantes. Ahora bien, lo simbólico también se evidencia en el ámbito pragmático del discurso en tanto que este puede cambiar la estructura de una persona si en caso se da de manera tácita o explícita. Por ello, la reproducción de lo que debería ser no solo depende de las intermediaciones estatales sino también de la interacción entre el profesor-estudiante. Entonces, se debe pensar que la escuela es un lugar en donde se forma el ideal de persona a través de la comunicación y que, la acción pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, (...) en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 48). Así, se mantiene la relación de poder entre dominantes y dominados.

Dado que la acción pedagógica es violencia simbólica, es importante explicitar aquellas formas en las que el discurso de los docentes de EBA reproduce un determinado modelo de ciudadano.

Cabe entonces la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo el discurso docente que se despliega dentro de las aulas pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa representa violencia simbólica?*

Nuestro objetivo general es: *Analizar la violencia simbólica a través del discurso docente en las aulas de clase pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Alternativa.*

Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los mecanismos discursivos docentes dentro de las aulas pertenecientes a la modalidad de EBA en un colegio de Lima Metropolitana.
2. Analizar los significados e interpretaciones de la realidad presentes en esos discursos docentes.

Método

El análisis y la comprensión a profundidad de fenómenos específicos, “explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364) hacen de este trabajo una investigación cualitativa, del tipo de estudio de casos. Se eligió dicha metodología en tanto que tiene una complejidad única (...). Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999, p. 11)

En palabras de Simons (2011), un estudio de caso valora diversas perspectivas de los interesados, la observación de circunstan-

cias que se producen naturalmente y, por último, la interpretación del contexto. Por ello, el análisis detallado del discurso docente que se imparte en las escuelas de EBA será determinante para conocer las manifestaciones de violencia simbólica que se gestan durante las clases. No obstante, es importante mencionar que no se podrá llegar a generalidades respecto a las manifestaciones de violencia simbólica dentro de toda la modalidad de EBA, sino más bien se analizará profundamente el caso de una escuela perteneciente a la mencionada modalidad.

Muestra

La particularidad de los estudios cualitativos hace que la investigación tome ciertas precauciones para la elección de la muestra. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran que es importante pensar tres factores:

- Capacidad operativa de recolección
- El entendimiento del fenómeno
- La naturaleza del fenómeno bajo análisis

La naturaleza del presente estudio se vincula con los discursos impartidos de los y las docentes del Centro Educativo de Básica Alternativa Elvira García y García. Se ha escogido dos docentes, sin considerar el sexo, el área que imparten, ni la edad, que se encuentren en servicio activo dentro del colegio referido.

Técnicas y análisis de la información

Se empleará la observación participante de sesiones de clase de dos docentes pertenecientes a la modalidad de EBA. Se hará con el debido cuidado para que el observador no perturbe el desarrollo natural de la actividad docente en el aula y no provoque cambios en el comportamiento de sus participantes (Serra, 2004). Además se recomienda situarse en la zona posterior del salón para una observación panorámica del espacio, de las actividades, de los factores físicos y, especialmente, de los discursos durante las sesiones de clase;

para ello, se recomienda grabar las sesiones para luego ser transcritas e iniciar el análisis del discurso. Así, se ha considerado grabar el audio de las sesiones de clase durante tres semanas. Se grabará una hora pedagógica a la semana por cada uno de los docentes seleccionados.

Será importante recurrir a las técnicas construidas por el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para Rogers, el vínculo entre educación y Análisis Crítico del Discurso es importante en tanto las prácticas educativas se consideran eventos comunicativos; por lo tanto, es lógico que el análisis del discurso sea útil para analizar las formas en que los textos, la charla y otras interacciones semióticas que comprende el aprendizaje se construyen a través del tiempo y de los contextos. [la traducción es mía] (2011, p.1). Asimismo, la técnica del ACD irá de la mano con la etnografía en tanto esta última permite realizar un trabajo descriptivo y analítico orientado a la cultura o aspectos concretos de una. (Serra, 2004)

Para el análisis de la información se tendrá en cuenta el modelo tridimensional del discurso elaborado por Fairclough (Figura 1). En líneas generales, este modelo sostiene que los textos siempre están inscritos en prácticas sociales, tal como lo señala Zava-la (2012): “El uso del lenguaje está siempre inscrito en prácticas sociales históricamente situadas donde participan, no «individuos en abstracto», sino sujetos con identidades cargadas de estereotipos e inscritas en relaciones de poder”. (p. 169)

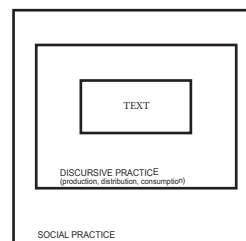


Figura 1. Diagrama tridimensional del discurso

Para la comprensión de la ilustración del cuadro, en nivel textual, Fairclough (1992)

considera que el análisis textual incumbe lo lingüístico; es decir, el análisis de las estructuras del discurso como, por ejemplo, la gramática, el vocabulario, la cohesión, la intertextualidad, etc. En ese sentido, como parte de la explicación de estas unidades de análisis, Fairclough (1992), menciona que la gramática tiene una unidad central, es la oración o cláusula. El conjunto de oraciones es significativo en tanto que las “personas realizan elecciones sobre el diseño y la estructura de las cláusulas y estas elecciones determinan cómo significan y construyen identidades y relaciones sociales, conocimientos y creencias” (Fairclough, 1992, p. 58). En el caso del vocabulario, el autor menciona que no solo nos tenemos que remitir a aquellos espacios legitimados y/o documentados como es el caso de un diccionario (Fairclough, 1992). Pues “existe una gran cantidad de vocabularios que corresponden a diferentes dominios, prácticas, instituciones, valores y perspectivas. (...) También puede analizarse cómo los dominios de las experiencias pueden ser re-nombrados como parte de las luchas sociales y políticas” (Fairclough, 1992, p. 58). La particularidad del vocabulario es entender el significado que se encuentra en un campo implícito. Por otro lado, el análisis de la cohesión se refiere a “cómo las cláusulas están ligadas entre sí dentro de las oraciones y cómo las oraciones están sucesivamente ligadas para formar unidades mayores (textos)”. (Fairclough, 1992, p. 59)

El nivel de la práctica discursiva hace alusión a las maneras del lenguaje que constituyen convenciones naturalizadas creando así géneros discursivos que son maneras ritualizadas de hablar o escribir así, por ejemplo, una noticia periodística, un spot publicitario, un artículo académico, etc. (Zavala, 2012). Todos estos documentos se hacen de manera tradicional o socialmente aceptadas en el marco de sus correspondientes instituciones. No obstante, en el nivel de la práctica discursiva no se observan solamente el proceso de producción de los textos, sino, también, el consumo y la distribución. En ese sentido, en este segundo nivel, se toman en cuenta las siguien-

tes preguntas: ¿Quién ha producido el texto?; ¿cómo lo han hecho?; ¿a quién está dirigido?; ¿cuál es la relación entre el productor y el receptor? (Zavala, 2012), Así, Zavala considera que “los textos nunca pueden ser analizados aisladamente, sino que deben ser atendidos con relación a redes de otros textos y al contexto comunicativo imperante” (2012, p.174). De la misma manera, Fairclough (1992), considera que los textos influyen en los sujetos en tanto que son capaces de darles un sentido y asuman un nuevo posicionamiento; por ello, el texto tiene una carga ideológica. Ahora, como último nivel de análisis, la intertextualidad, siendo uno de los más importantes, se refiere a la particularidad que tienen los textos para basarse de otros textos con la finalidad de asimilarse, contradecirse o repartirse (Fairclough, 1992). De esta manera, se puede decir que los textos tienden a cambiar sentidos ya enraizados en lo cotidiano.

Por último, el nivel de la práctica social se define como todas aquellas acciones rutinarias donde las personas desarrollan propósitos compartidos; por ejemplo, la escuela (Zavala, 2012). Asimismo, Fairclough (1992) menciona que en esta sección de su modelo tridimensional hace una relación entre el discurso y la ideología y poder vista como hegemonía. Por un lado, es necesario comprender qué es lo que Fairclough entiende por ideologías. Pues, para el autor, ideología lo entiende como todo aquello que da significaciones o configuraciones de la realidad que se construyen en diversas dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas llegando así a una relación de dominantes y dominados (Fairclough, 1992). Por consiguiente, las prácticas discursivas influyen significativamente en tanto que logren naturalizar un sentido común (Fairclough, 1992); no obstante, es importante mencionar que dicha afirmación coincide con el discurso de Bourdieu y Passeron (1979), en tanto que consideran que se necesita del lenguaje para que la violencia simbólica actúe sobre los otros como método de dominación. Por su parte, para entender hegemonía, el autor propone tener nociones

previas respecto a la teoría de Gramsci, ya que por este concepto lo concibe como aquel que incorpora elementos económicos, políticos, culturales e ideológicos propios de una sociedad que han sido definidas por grupos y/o alianzas dominantes por un tiempo parcial y temporariamente en forma de equilibrio inestable (Fairclough, 1992). En resumen, es en este nivel en donde se construyen “conjuntos de repertorios interpretativos que involucran valores, formas de pensamiento y opiniones. Estos nunca son neutrales ni objetivos, pues se construyen a partir de relaciones de poder”. (Zavala, 2012, p. 169)

Ahora bien, Fairclough (1992) considera que los textos (orales o escritos), entendidos como prácticas sociales, cumplen diversas funciones; no obstante el autor distingue dos funciones fundamentales por un lado, la dimensión representacional que son los textos, quienes dan significado y construyen el mundo; por el otro, la dimensión interpersonal que se enfoca en cómo se reflejan y construyen las identidades y relaciones de poder en las interacciones (Fairclough, 1992, basado en Halliday, 1978 en Zavala, 2012). Ambas dimensiones se relacionan simultáneamente en tanto ambas se presentan en los textos. Llevándolo a la práctica, Zavala ejemplifica esta relación entre lo representacional e interpersonal en el siguiente enunciado:

Tomemos el ejemplo de “Ay, hijita, hazme el favor de limpiarme esto”. Aquí se construye una representación del servicio doméstico como un trabajo en el que la empleadora debe hacer limpieza, por ejemplo. Pero también está en juego la dimensión interpersonal: se construye una identidad de la empleadora (como la autoridad que puede ordenar) y una de la empleada (como la

subordinada que debe obedecer) y, a partir de ello, una relación social jerárquica y paternalista entre ambas. (2012, p. 172)

En ese sentido, la presente investigación entenderá el discurso del aula como una práctica social que involucra repertorios interpretativos, valores, pensamientos, opiniones tanto por parte de los docentes como de los y las estudiantes. El objetivo central de esta es *Analizar la violencia simbólica a través del discurso docente en las aulas de clase pertenecientes a la modalidad de EBA*. Para llegar a identificar los repertorios interpretativos, valores, etc. se analizará desde una perspectiva lingüística las estructuras del discurso utilizando herramientas como, por ejemplo, el léxico, la transitividad, la modalidad, la cohesión entre otras. Todas estas herramientas mencionadas forman parte del modelo del análisis lingüístico de Fairclough (1992).

Resultados

Los resultados de las observaciones, dentro del aula de clase, se han organizado en tablas para una mayor comodidad y legibilidad del lector. Cada una de las tablas corresponde a una de las herramientas utilizadas por el Análisis Crítico del Discurso. Las áreas a las que se accedieron dentro del Centro Educativo de Básica Alternativa fueron Religión y Ciencias Sociales. Así mismo, por consideraciones de confidencialidad, a cada docente, el área que imparte y el número de sesión grabada, se le ha asignado un código para una mejor comprensión de las tablas. Por último, es importante señalar que las tablas se encuentran cargadas de extractos discursivos empleados por los docentes durante el dictado de sus clases.

Tabla 1*Nominalización discursiva en las aulas pertenecientes a la EBA*

Doc1Clase1Religión1	“Vamos a comenzar con un tema un poco difícil de tratar. (...) acerca de lo que es la sexualidad humana, es un tema muy complejo, porque cada uno tiene diferentes ideas sobre la sexualidad. (...) Nosotros estamos dando la visión cristiana de la sexualidad.”
Doc1Clase1Religión2	“Algunas cosas les digo de frente. Por el tiempo.”
Doc2Clase1CSociales1	“ONU busca lidiar las problemáticas de la actualidad. Los problemas no son los mismos que antes.”
Doc2Clase2CSociales1	“La idea del CEBA es que la información que ustedes procesan sea básica y útil al mismo tiempo a lo que ustedes hacen: aspecto laboral, cosas a futuro que ustedes se quieran plantear. No son criterios grandes, detalles, sino como para tocarlo y que quede lo más importante.”
Doc2Clase2CSociales2	“Te parece nuevo que este término se vincule al internet, a que estés conectado y/o que tengas información rápida.”

Tabla 2*Presuposición en el discurso en las aulas pertenecientes a la EBA*

Código	Citas
Doc1Clase2Religión1	“Desde niño hay que bautizarse para que el niño vaya por el camino del bien. (...) La vida de Dios entra en ti.”
Doc1Clase3Religión1	“El papa (Francisco) quiere que conozcan a Dios. Porque el hombre anda buscando la felicidad, el sentido de su vida.”
Doc2Clase1CSociales1	“¿Ustedes saben cuándo acabó la Segunda Guerra Mundial? (...) jajaja En esos años que concluyó nace la ONU.”
Doc2Clase3CSociales1	“Estos recursos sirven para hacer carreteras, vías de comunicación.”

Discusión

Los resultados encontrados, en base a las observaciones dentro del aula de clase, nos arrojan algunas particularidades en los discursos docentes que se imparten dentro de la modalidad de Básica Alternativa. Para los hallazgos, se ha utilizado dos herramientas del ACD: *nominalización discursiva* y *presuposición en el discurso*. Ambas herramientas comprueban el “poder” enraizado dentro del discurso. Ello significaría que la acción pedagógica, en tanto en cuanto ejercida en una re-

lación de comunicación, es objetivamente una violencia simbólica. (Bourdieu y Passeron, 1979)

Ahora bien, con respecto a la Tabla 1, Machin y Mayr (2012) consideran que la *nominalización discursiva* sucede cuando los procesos verbales están representados en forma de sustantivos. Ello quiere decir que puede ser utilizado para ocultar agentes, simplificar procesos complejos y eliminar el tiempo y el lugar [la traducción es mía] (Machin y Mayr, 2012). Por el otro, en la Tabla 2, *presuposición*

hace alusión al tipo de significados que se asumen como “ya” construidos (Machin y Mayr, 2012). Asimismo, Fairclough (1995, citado en Machin y Mayr, 2012)

A partir de la presunción, el lenguaje puede reconstruir el mundo social. (Fairclough, 1995, citado en Machin y Mayr, 2012)

Con respecto a las citas en la Tabla 1, encontramos cinco extractos de las dos áreas observadas dentro de la institución educativa. En todos los casos, Machin y Mayr (2012), mencionan que podemos encontrar actores sociales -en este caso el docente que imparte el área- quienes son responsables de las acciones y circunstancias, mientras que otros grupos son incapaces de actuar - llámense estudiantes. Sin embargo, ambos autores consideran que la *nominalización* produce una serie de efectos que se detallará a continuación.

Con respecto a las citas de la clase1 de religión (*Doc1Clase1Religión1* y *Doc1Clase1Religión2*), las cuales se impartieron durante el inicio de la sesión, se puede inferir que el docente, por razones de tiempo y/o complejidad en la materia, menciona a la clase que se resumirá el contenido a explicar. Para Machin y Mayr (2012), la nominalización hace que los textos (en este caso la acción e indicación) cada vez se compriman. Por consiguiente, el efecto que se produce es que solo se tome en cuenta una visión sobre la sexualidad. Ello provoca que “los textos solo acumulen un sentido de acción, evitando a los agentes [(en este caso a los estudiantes)], los tiempos y la especificación mediante la simplificación” [La traducción es mía] (2012, p.144). Entonces, por características propias del curso de religión, se trata de simplificar la información para con los estudiantes.

En las siguientes dos citas (*Doc2Clase1C-Sociales1* y *Doc2Clase2CSociales1*), ambas impartidas en la clase de Ciencias Sociales, encontramos una forma particular de mencionar una situación específica. En el caso de la primera cita (“*Los problemas no son los*

mismos que antes”) “la nominalización puede ocultar claramente tanto el agente y el afectado” [La traducción es mía] (Machin y Mayr, 2012, p. 141). En este caso no se menciona al agente o agentes que se encuentran inmersos dentro del problema. Asimismo, la siguiente cita (“*Te parece nuevo que este término se vincule al internet, a que estés conectado y/o que tengas información rápida*”) hace que los mismos actores sociales pueden convertirse en entidades estables que serán parte de un uso común (Machin y Mayr, 2012). En ese sentido, se hace alusión al término de la globalización. De alguna u otra manera, se incentiva a los estudiantes a ser parte de ella en tanto la comunicación es eficaz y en tiempo real.

Por último, la cita (*Doc2Clase2CSociales2*) es significativa en tanto hace alusión a las normativas de la modalidad de la Básica Alternativa. La cita nos remite nuevamente a una reducción sustancial de la información para los estudiantes. Por ello, debemos considerar la siguiente interrogante: ¿Por qué suele reducirse la información dentro de esta modalidad? Ello lo retomaremos al término de esta sección.

Por otro lado, con respecto a la Tabla 2, todas las citas hacen alusión a presupuestos que ya se “encuentran” dados en el bagaje cultural/informativo del estudiante. Los presupuestos de las dos clases de religión hacen énfasis en que solo existe una sola religión (católica) con la que se puede llegar a la felicidad. Se infiere que todas las personas (incluidos los estudiantes) busquen el camino de Dios para su bien personal. Incluso, se resalta la figura del papa, como una persona influyente que invita a las personas a ser parte del catolicismo.

En el caso de las siguientes dos citas del curso de Ciencias Sociales, su particularidad estriba en la insuficiente información que se da a los estudiantes puesto que no se menciona exactamente cuándo acabó la Segunda Guerra Mundial. Incluso, el docente reafirma la presunción a partir de su risa y frase “en esos años que concluyó nace la ONU”. En

cambio, la cita (Doc2Clase3CSociales1) donde se hace referencia a los recursos naturales, no se explicita todo el proceso de extracción para que se llegue a construir las vías de comunicación. Incluso, se podría afirmar que con el uso de los recursos naturales se podría tener acceso a diversas zonas del territorio.

Ahora bien, es necesario mencionar que los mecanismos de presuposición suponen una carga ideológica. Ello se da porque “lo que se presenta como un hecho que no se exige definición, es profundamente ideológico. Incluso, demostrado hasta ahora que el lenguaje se utiliza continuamente para poner en primer plano ciertas cosas y en silencio otras” (Machin y Mayr, 2012, p. 153).

De esta manera, haciendo un balance general de los discursos encontrados en las aulas de clase, podemos mencionar que la acción pedagógica se encuentra ejerciendo violencia simbólica. Ahora, como bien se mencionó durante la introducción, los estudiantes pertenecientes a la Básica Alternativa cargan consigo características singulares. Iguñiz y Salazar (2016) lo mencionan claramente en tanto los y las estudiantes que acuden a esta modalidad son padecientes de la cultura hegemónica. Ahora, retomando la pregunta que se planteó anteriormente, se puede mencionar que la simplificación de información se da a partir de la identificación del estudiante. No obstante, la reducción de información tiene justificación. Bourdieu y Passeron (1979) mencionan que la acción pedagógica reproduce, tanto en las clases dominadas como dominantes, el desconocimiento de la verdad objetiva proveniente de la cultura legítima. Ello, contribuye a la reproducción en las relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1979). Sin embargo, es importante preguntarse: ¿Qué efectos produce esta reproducción en los y las estudiantes? De modo que se tiende a reducir la información de los contenidos y/o insertar al estudiante en situaciones complejas, claramente no explicadas a profundidad; el trabajo pedagógico, por su carga de violencia simbólica, logra inculcar un *habitus* duradero:

capaz de propagar las prácticas y/o principios de la arbitrariedad inculcada (Bourdieu y Passeron, 1979). Con ello, los autores franceses concluyen que el SE [(sistema de enseñanza)] dominante puede constituir el TP [(trabajo pedagógico)] dominante como TE [(trabajo escolar)] sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce. (Bourdieu y Passeron, 1979, p.108)

Esta última afirmación se fundamenta por dos argumentos. Por un lado, se produce y se reproduce las condiciones necesarias para la inculcación, que a su vez realiza su función de reproductor de la cultura legítima y perpetuación de las relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 1979)

Por el otro, el colegio “por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios instituciones de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, está predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural”. (Bourdieu y Passeron, 1979, p.108)

Así, la violencia simbólica, dentro de los discursos, se encuentra presente en la EBA. Por otra parte, a lo largo de la investigación, se han identificado dificultades u observaciones que se deberían tomar en consideración en posteriores investigaciones. En principio, existe un vacío en relación a la participación y discursos de los y las estudiantes pertenecientes a esta modalidad. Durante las observaciones, la participación de ellos y ellas es exigua y, por lo general, demuestran tener poco interés y/o disposición al estudio. Asimismo, no se han considerado las percepciones y/o sentires de los participantes (docentes - estudiantes), lo cual abre un camino a futuras intervenciones

en la temática. Ahora bien, se propone hacer énfasis a los documentos (separatas o fichas de trabajo) que se otorgan al estudiantado. Un análisis detallado y exhaustivo del discurso proveniente de los materiales del texto podría relevar elementos de violencia simbólica dentro de ellos.

Conclusiones

El recuento general de la investigación deja en evidencia rasgos de violencia simbólica dentro de los discursos de los docentes en la modalidad de EBA. La teoría, en la cual se fundamenta la investigación, menciona que existe una correlación estrecha entre la reproducción cultural hegemónica y los discursos. El desarrollo de los objetivos del estudio implicó recojo de información y análisis de las observaciones realizadas en clase. Respecto al primer objetivo específico:

- Son dos los mecanismos discursivos identificados durante las clases en el Centro Educativo de Básica Alternativa:
 - o La *nominalización discursiva* que reduce la información que el estudiantado recibe durante sus clases.
 - o La *presuposición* que lleva una carga ideológica que reproduce la cultura hegemónica.

Respecto del segundo objetivo específico:

- Se denota una interpretación simplificada/resumida en los contenidos impartidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas pertenecientes a la modalidad de EBA.

El objetivo general se comprueba a partir de la lectura de Bourdieu y Passeron a partir de las sucesivas nociones:

- Dentro del discurso docente perteneciente a la Básica Alternativa se está generando *Habitus* en los y las estudiantes.
- Los docentes desconocen que su discurso está cargado de elementos reproductores de la cultura hegemónica.
-

Por último, de las conclusiones y observaciones en clase se han generado algunas interrogantes que invitan a una posterior reflexión:

- ¿Cuáles son los elementos discursivos que se emplean en los materiales de clase pertenecientes a la EBA?
- ¿Cuáles son los momentos, a lo largo del desarrollo de clase, donde recurrentemente se perpetúan estos discursos?

Referencias

- Bourdieu, P. (2008) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Fontamara.
- Fairclough, N. (1992). Una teoría social del discurso. En 1992, *Discourse and Social Change* (J. Zullo, V. Unamuno, A. Raiter, & P. García, Trads.). Cambridge: PolityPress.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el Poder. En H. & Dreyfus, Michael Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermética* (págs. 241-259). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Hall, S. (2010). Identidad y representación. En Restrepo, E. Walsh, C. & Vich, V. (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima: Envión Editores; Instituto de Estudios Sociales y Culturas, Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar; IEP.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P.(2010). *Metodología de la Investigación 5^{ta} Edición*. México: Mc. Graw Hill.
- Iguñiz, M., & Salazar, L. (2016). *Nuevas oportunidades educativas. Política y gestión en la Educación Básica Alternativa*. Lima:

- Tarea y Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Machin, D & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis. A multimodal Introduction*. California: SAGE.
- Ministerio de Educación. (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED. [Reglamento de la Ley General de Educación]. Diario Oficial el Peruano. Recuperado el 1 de octubre de 2017, de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>
- Ramírez, D. (2010). *Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de las Instituciones educativas Estatales del distrito de Callería – Pucallpa – 2010*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado el 15 de abril del 2017 de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2351>
- Rogers, R. (2011). *Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research*. En R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación* (334), 165-176. Recuperado el 1 de Julio de 2017, de www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf
- Síseve. (31 de Marzo de 2018). Síseve. Recuperado el 5 de Abril de 2018, de <http://www.siseve.pe/Seccion/ObtenerPDF>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y Callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2012). El análisis crítico del discurso. En S. & De los Heros, *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Georgetown: Georgetown University Press.