

LÓGICAS PARA LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Fernando C. Ruiz Morales *

SÍNTESIS: La violencia escolar está íntimamente ligada a la crisis de las instituciones educativas, en tanto que éstas son, desde el punto de vista histórico, instrumentos privilegiados del Estado-nación. Éste ha cedido su lugar al mercado como absoluto social, y, por consiguiente, el sistema educativo está siendo reconvertido para servir a dicho mercado, lo que implica su desacralización. Las instancias políticas están contribuyendo de forma decisiva a este transcurso, que tiene su elemento más importante en la radical transformación de la figura del docente.

SÍNTESIS: *A violência escolar está intimamente ligada à crise das instituições educacionais, quando estas são, do ponto de vista histórico, instrumentos privilegiados do Estado-nação. Este tem cedido seu lugar ao mercado como absoluto social, e, por conseguinte, o sistema educacional está sendo reconvertido para servir a tal mercado, o que implica sua dessacralização. As instâncias políticas estão contribuindo de forma decisiva para este transcurso, que tem seu elemento mais importante na radical transformação da figura do docente.*

103

* Grupo para el estudio de las identidades socioculturales en Andalucía, Universidad de Sevilla, España.

Entendido bajo tales parámetros, el fenómeno de la violencia escolar cobra pleno y lógico sentido, formando parte sobre todo de los procesos de hostigamiento hacia la escuela y de transformación de sus componentes ritualísticos tradicionales, necesarios para la imposición del mercado global.

Se revisan estos asuntos con la intención de situar el problema en el contexto y en las orientaciones más amplias del que forma parte. Nuestro objetivo es contribuir a una adecuada ubicación analítica del tema.

Uno de los principales componentes que definen a la mayoría de las sociedades de nuestros días es el de que, bajo los parámetros de la globalización, el mercado se ha convertido en el principal rector de la vida social, política y cultural. Estamos asistiendo a una auténtica sacralización del mercado (I. Moreno, 1998, 2000). Desde finales del siglo XX, éste ha desplazado al Estado-nación como fuente de sentido de la vida social y política, esto es, como sacro social central.

Con la crisis del Estado-nación, sus instituciones características vienen siendo objeto de profundas remodelaciones: la regulación de la economía, la atención a las necesidades básicas de la población –ante todo la sanidad y la educación, pero también la seguridad, entre otras–, el servicio militar, etc., están cambiando de modo sustancial de naturaleza. El engranaje educativo, que fue hijo del Estado-nación que empezó a generalizarse desde finales del siglo XVIII, está siendo convulsionado por este proceso de sustitución de sacralidades.

Así, todo el sistema educativo actual, desde la educación infantil hasta la universitaria, se encuentra en profunda crisis de reconversión para su adaptación a los imperativos ideológicos, organizativos y culturales del mercado, tal como podemos observar al analizar las políticas y los discursos políticos y legislativos (Ruiz Morales, 2004). Esta crisis tiene una característica fundamental: que ocurre de forma global, al socaire de la imposición globalista del mercado, aunque con todas las variantes y los condicionamientos locales que podamos imaginar.

El sometimiento del sistema educativo a las exigencias de un mercado globalizado es una tarea ingente, en la medida en que tal sistema es por definición nacional, y, con el Estado de las autonomías en

España, también local (etnonacional, regional). Resolver esta contradicción pasa por un cambio profundo en el estatus, en la legitimación del sistema educativo, y en la definición de sus principales agentes. Para hacer posibles los procesos de sacralización del mercado, así como la construcción de identidades acordes con sus exigencias, están teniendo lugar en las instituciones educativas los siguientes fenómenos, relacionados todos entre sí¹:

- Medidas de *descentralización* del sistema educativo. Mediante ellas, se contribuye al desmembramiento del sistema con la aplicación de políticas que individualizan y que desvinculan sus componentes.
- La introducción de *nuevas herramientas* materiales, en torno a las que se pueden delinear las relaciones entre los agentes que participan en el sistema, y que permiten la propia redefinición de esos sujetos. Tal papel lo cumplen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- La inserción de una serie de componentes que afectan al corazón del sistema, *hostigándolo* y contribuyendo así a su desacralización: el desembarco de criterios económicos, la atribución de cometidos imposibles a la escuela, y un cambio profundo en el significado y en la naturaleza de la tarea y de la figura del docente.
- La supresión de los elementos *rituales* característicos del sistema para una transformación profunda de las identidades de los agentes, eliminando las representaciones y las relaciones simbólicas anteriores a la sacralización del mercado (Ruiz Morales, 2003).
- La construcción de una finalidad común para todo el sistema, que lo dote de un nuevo sentido teleológico y que lo haga aparecer como suficientemente objetivo y deseable. Esto permite fundamentar la competitividad, desactivar las resistencias de todo tipo frente a la mercantilización, y construir una red global con sentido y con utilidad directos para el mercado. Nos referimos a la *calidad*.

¹ Los analizamos en un trabajo terminado recientemente, que se halla a la espera de ser publicado: *Educación para el mercado en Andalucía*.

La conjunción de estos procesos caracteriza la mencionada crisis de las instituciones educativas, y la reorienta en la línea expuesta de satisfacción de las necesidades y de los requisitos de la sacralidad mercantil. Bajo tales parámetros hay que afrontar el fenómeno de la violencia escolar para entenderlo, y sobre el que pasamos a hacer algunas **consideraciones a la luz de lo ya expuesto**².

Muchas de las medidas políticas, legales y reglamentarias que se han dispuesto para las escuelas y para los institutos se orientan hacia el hostigamiento del sistema educativo, que tiene su eje en la figura del docente. Políticas de reducción de las plantillas, eliminación de profesores de apoyo, carencia de especialistas, retrasos en las contrataciones para vacantes y para sustituciones, incumplimiento del ratio profesor-alumnos, desdoblamientos, aumento generalizado de la carga lectiva del profesorado, y otros aspectos de este tipo que se acompañan de discursos sobre la solidaridad, la atención a la diversidad y demás excelencias, son características en los últimos años.

Un sondeo realizado por FETE-UGT [Federación Española de Trabajadores de la Educación-Unión General de Trabajadores (sindicato socialista)] en 1998 entre el profesorado no universitario, mostró algunas opiniones significativas entre los docentes a escala de todo el Estado: más del 80% de ellos consideró que la Administración no hacía nada por mejorar sus condiciones laborales ni por dignificar la profesión, y más del 70% opinó que la enseñanza pública recibía escaso respaldo. Entre los problemas que destacaron, los principales fueron: falta de dedicación de los padres a los hijos, carencia de valores, falta de disciplina, y agresividad y violencia (periódico *El País*, 22 de septiembre de 1998), todos suficientemente expresivos de los profundos cambios acaecidos en el aparato escolar. En 2005, otro estudio, esta vez de la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras –situado más a la izquierda que la UGT– (periódico *Diario de Sevilla*, 12 de junio de 2005), indicaba que en el 81% de los institutos se podía comprobar una falta de respeto hacia el profesorado (en el 85% según el sindicato ANPE). En todo caso, el fenómeno se ha multiplicado en los últimos diez años.

² Es preciso recordar que, en la antropología, nos movemos sobre todo en un nivel micro, o en todo caso medio, dado el gran peso que tienen las constataciones etnográficas. En este caso, nuestra base empírica la constituye el sistema educativo en Andalucía, del que venimos realizando diversos análisis en relación con los modelos de identificación que en él se ofrecen.

Su relevancia se demuestra en el propio Parlamento, aunque con argumentos demasiado espurios. Unos achacan el fenómeno a los defectos de las leyes o a su mala aplicación, mientras que otros argumentan que ocurre porque ahora todos van a las escuelas y a los institutos y a que la sociedad se ha hecho muy compleja. En el año 2000 se llegó a formar en el Parlamento autonómico andaluz un grupo de trabajo sobre la violencia infantil y juvenil, y, desde entonces, la no violencia se ha convertido en una consigna en la escuela. Sin embargo, y en paralelo, aquella ha ido en aumento.

La violencia escolar, es muy importante no olvidarlo, tiene una rentabilidad política que pocas veces es destacada. Por una parte, sirve como argumento para políticas de privatización, para focalizar el interés de los usuarios del sistema en la seguridad y no en otros elementos, así como para la intensificación consentida de la vigilancia (se están empezando a instalar cámaras de vigilancia en institutos andaluces).

Por otra parte, es presentada como un problema compartido, con el fin de instaurar políticas uniformes a escala global, y de contar con referentes coincidentes para la provisión de modelos de identificación comunes que trasciendan las instancias locales. Así, el Consejo de Europa manifestaba en unas conclusiones de septiembre de 1997 que los Estados miembros se enfrentan cada día al «mismo tipo» de problemas de seguridad en las escuelas. Unos problemas que sirven para el mantenimiento de puntos de referencia comunes, para dotarlos de más contenido para su identificación en Europa, y que remiten no tanto a las condiciones sociales de cada sociedad concreta, sino a una sociedad abstracta, y a la común necesidad de los tiempos, que invitan a declinar los compromisos con lo local. En ese sentido, constituye un eslabón más para la construcción de un «nosotros» europeo en el campo educativo, como pueden serlo a otros niveles el espacio europeo de educación superior, los programas de intercambio o el hermanamiento de centros. No en vano se propone la organización de conferencias europeas sobre el tema como aglutinante, el intercambio de información, y la creación de un grupo de expertos que trate sobre la materia.

Así, la violencia se ha convertido en motivo recurrente en el ámbito educativo, e incluso en prioridad dentro del mismo; una prioridad que resaltan inmediatamente los políticos andaluces como compartida por gobiernos y por organismos internacionales. Es muy notable el afán por constituirlo como tema común e internacional, así como el interés porque parezca una especie de ola, de moda con causas oscuras, vacía

de política, y sólo de origen técnico, incluyendo en este punto la supuesta incompetencia del docente.

He aquí una dimensión especial y poco atendida del tema: el problema es estimulado por su utilidad para modelar determinados valores y determinadas pautas de sociabilidad y de focalización de intereses, que, a su vez, pueden trascender las vinculaciones locales de los sujetos y reorientar sus intenciones políticas en la forma menos creativa posible. A través de los medios de comunicación, pero también de la producción legislativa, la violencia escolar ha pasado a formar parte muy importante del imaginario social de posibilidades dentro del marco educativo, lo que resulta necesario para su reconversión. Sin salir del ámbito de la educación, es preciso recordar el Decreto 85/1999 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, sobre los derechos y deberes del alumnado, que en buena medida se explica como respuesta ante este tipo de asuntos, aunque también como aceptación de las recomendaciones europeas respecto a disponer de problemas y puntos de referencia comunes.

Este Decreto ofrece toda una gama de posibilidades contrarias a las normas de convivencia, y define también con minuciosidad las conductas gravemente perjudiciales para dicha convivencia: la agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa; las injurias y ofensas; las acciones perjudiciales para la salud y la integridad personal; las vejaciones o humillaciones, sobre todo si tienen una componente sexual, racial o étnica, o se realizan contra alumnos con necesidades educativas especiales; las amenazas o las coacciones; la suplantación de personalidad; el deterioro grave o la sustracción de instalaciones y de documentos; la reiteración de las faltas leves; cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro, y el incumplimiento de las correcciones impuestas.

Estamos ante la muestra de dos importantes aspectos: por un lado, la progresiva intensificación de las funciones disciplinarias del instrumento del Estado que es la escuela. Pero eso no significa que su agente, el docente, pueda disponer de capacidad o de instrumentos especiales y propios para imponerla. La Comisión de Convivencia creada por el citado Decreto debe ser entendida sobre todo, según establece esta disposición, como una función humanizadora y preventiva, siendo un punto de encuentro de todos los estamentos de la Comunidad Educativa en su esfuerzo por mejorar el clima de convivencia. Por otro lado, y esto

interesa más, adquieren carta de naturaleza tales conductas, pues son hechas públicas y se clasifican en el discurso legislativo en tanto que son pensables y realizables como componentes característicos de la realidad escolar.

La legislación educativa, en su decisiva contribución a esto, se va a veces por las ramas, de modo que una de las tendencias de nuestra sociedad es la *sorpres*a, uno de cuyos componentes resulta ser el siguiente:

«Los niveles educativos más altos han permitido a las personas mayores posibilidades de defensa de sus derechos y de desafío a las instituciones, que se perciben como menor reconocimiento de la autoridad y de las tradiciones institucionales. Se trata, sin embargo, de un sistema de autoridad más compartido por las familias y el alumnado, que se manifiesta en la demanda de un papel más activo por parte de las familias, y en un alumnado más reticente a hacer lo que se le dice» (Orden del 09-06-03 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que establece el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado).

Por tanto, el proceso que estamos describiendo, y que en el fondo contribuye a posibilitar la violencia escolar, es considerado como un indicio muy positivo de que hay mayor nivel educativo, mayor conciencia en la defensa de los propios derechos, mayor implicación de la familia, más conciencia de participación, etc. Cualquiera de estos supuestos puede ser seriamente cuestionado.

Los aspectos disciplinarios manifiestan todo esto de manera por demás significativa, y abren otra vía que está en la base de la violencia escolar. Por eso, no podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física ni a la dignidad personal del alumnado, y, si hay que imponerlas, deberá tenerse en cuenta la edad del alumno, así como sus circunstancias personales, familiares o sociales. Se generaliza la idea de que el menor de edad es intocable, y eso se ve estimulado de forma especial por las disposiciones legales. De esta manera, por ejemplo, se proclama y se establece que los niños nunca son delincuentes sino víctimas de estructuras sociales injustas, como si, puestos en ese lugar, no pudiera hacerse ese planteamiento también respecto de los adultos. El resultado será una impunidad casi total del alumno, que socava las bases de la institución, lo que a su vez contribuye a despojarla de los atributos sagrados que tuvo: infalibilidad, prestigio de las destrezas

adquiridas en ella, contacto directo con la verdad y con la razón, depositaria del futuro, etcétera³.

De ese modo, el papel del docente como oficiante, como mediador con el mundo de la razón y de los saberes, que participaba de la sacralidad del Estado-nación, queda por completo orillado. Más aún cuando, en aplicación de una pedagogía considerada como progresista, lo que se reclama del alumnado es, junto con su falta de esfuerzo, un mayor egocentrismo: se prescribe como necesaria una metodología que parta de lo que los estudiantes conocen y piensan sobre cualquier aspecto de la realidad, y que conecten con sus necesidades y con los intereses personales que ellos mismos definen. Esta presión hacia la capacidad de fascinación del docente se ha encontrado con el obstáculo de la falta de credibilidad –sobre la que insistiremos–, que en buena medida es consecuencia del estímulo hacia el desinterés por ver más allá que implica esta pedagogía.

Todo este proceso se focaliza de forma prioritaria en la figura del docente. El profesor ha dejado de ser el rector de la vida escolar, para convertirse en un técnico que pone en práctica principios, objetivos e instrumentos diseñados y definidos por otros, expertos en planificación, en tecnologías, en economía. Debe realizar su trabajo ejecutando roles como los de amigo, de psicólogo comprensivo, de orientador familiar, de evaluador de sus discípulos, de transmisor de los valores de tolerancia, de flexibilidad, etc., papeles que a menudo son incompatibles y que casi siempre chocan con la realidad. Desde todas las instancias oficiales –tanto autonómicas como estatales y europeas–, se insiste en que el saber acumulado con los años no es hoy tan valioso, y en que por eso el docente debe ser un profesional polivalente, transigente y adaptable. Como señalan los *técnicos* del sistema educativo: aparte de participar en el desarrollo de las propuestas curriculares en los centros y en las aulas, los profesores deben conocer la situación de cada alumno, su integración en el grupo y en la familia; también deben analizar las dificultades y los problemas de integración, mantener relaciones fluidas con las familias, con el resto del equipo, etc. (C. Gómez y otros, 2001). Su trabajo ya no tiene un centro –el aula–, sino varios: clases, claustros, consejo escolar, formación, realización de sustituciones, burocracia, etc., y en ninguno de esos ámbitos hace ya de actor principal. Forma parte de un conjunto

³ No estamos haciendo una valoración positiva de la antigua escuela, sino que lo que queremos resaltar son los componentes con los que se presentaba y con los que en buena medida había consenso.

funcional en el que, debido a la necesidad de aplicar decisiones de expertos y al principio de autonomía de participación de alumnos y de padres, carece de la capacidad para tomar decisiones y de la autonomía que tuvo antes. Como apunta A. Guerrero (2001), se ve obligado a actuar como técnico, aunque carezca de la suficiente formación tecnológica. Como un técnico, que, además, tiene que ser polivalente, y que, por eso mismo, está insuficientemente especializado.

Según han resaltado diversos autores, el proceso al que se somete al docente puede calificarse como de intensificación y de descualificación, lo que sin ninguna duda lo conduce a la pérdida de las atribuciones de sacralidad que le eran inherentes antes de la crisis de la institución escolar. Hace ya más de veinticinco años, M. Larson (1980) observó esta tendencia, visible sobre todo en la sobrecarga de trabajo y en el deterioro de su sociabilidad, así como en la descualificación intelectual producida por el hecho de que el docente ya no investiga, sino que consume los conocimientos que otros producen. Dicha vertiente se perfiló aún más en el trabajo de A. Hargreaves (1996), sobre todo porque tal proceso se ha acentuado a partir de los años ochenta. En el contexto español, ese proceso ocurre desde el inicio de los años noventa, siendo la aplicación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990) uno de sus principales impulsores. A los elementos anteriores hay que añadir la retórica y las presiones de la «participación», que, además de contribuir a la descualificación del docente, tienen otra dimensión: favorecer a los que se encuentran en mejor disposición para influir en el gran mercado, y que es por lo que hemos entrecomillado eso de la participación. Como expresa con agudeza T. Popkewitz (1997, p.171):

[...] la idea de participación está relacionada con una teoría liberal concreta del grupo de intereses, que parte de la base de que la sociedad se funda en el contrato social de los individuos, en el que la suma de sus acciones produce la estructura social. En las complejas sociedades modernas se cree que las distintas asociaciones (o grupos de intereses) negocian entre sí para producir el bien común. La responsabilidad de una escuela eficaz consiste en crear oportunidades en las que todos los grupos puedan participar en la toma de decisiones [...]. Esta postura sobre la participación no presta atención ni reconoce las decisiones que forman parte del discurso público y del acuerdo de poder en el que se toman tales decisiones [...]. Las reglas de participación mantienen una metafora de mercado que beneficia a quienes han recibido una educación, a los que tienen un horario de trabajo flexible, y a los que

disfrutan de las disposiciones asociadas a estas ventajas sociales y económicas.

La pérdida de atributos duros, de capacidad para categorizar con fuerza propia, desnuda a la escuela de su carácter anterior, y la disfraz de asepsia en algo tan importante para ella como es el juicio evaluativo sobre el alumno. El resultado de esto es claro: se la despoja de poder simbólico, de capacidad de nombrar, de atributos sagrados. Ahora estos dictámenes los hacen otras instituciones: el mercado laboral, la televisión, la publicidad. Pero, además, esto ocurre en un momento en el que el sistema productivo margina a los jóvenes, motivo por el que se amplía su tiempo de escolarización, pero en el que en su mayoría se encuentran carentes de expectativas que la escuela, por su parte, no les puede proporcionar. Como muestra D. Juliano (1993, p. 20), a una «escolarización de la vida y desvaloración del producto escolar».

Convertida en uno de los temas estrella más recientes, la violencia escolar sirve también al citado proceso de intensificación-descualificación: algunos grupos políticos piden medidas de prevención que se puedan aplicar por los docentes, que son mostrados como los nexos fundamentales con los jóvenes. De este modo, no sólo se orienta el problema hacia una mayor descualificación del docente y hacia una intensificación de su trabajo, sino que se ratifica el desplazamiento simbólico de la familia en cuanto a institución social relevante. Al profesor se le reclama sustituir a la familia, así como una especial habilidad para conseguir atraer a los alumnos desmotivados. Pero debe hacer esto al tiempo que pierde capacidad de decisión y de autoridad, y sin que medie disposición alguna por parte del alumno.

Otra dimensión de la descualificación, que adquiere todo su vigor en España a raíz de la aplicación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de los Centros Docentes desde 1995, es la estratificación docente, intensificada luego por la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002), que se une a la fragmentación de tareas y al aumento de responsabilidades, así como a la limitación de competencias del maestro. Asistimos a un proceso de jerarquización interno, determinado por la capacidad para adaptarse y para reciclarse. Se tiende a hacer de los directores de los centros verdaderos delegados de la propia Administración educativa. Como indicaron M. Lawn y J. Ozga (1988), los procesos de racionalización del trabajo docente conllevan la recualificación de unos pocos, que ocupan puestos de supervisión y de control, sobre una mayoría que se descualifica. Una descualificación que

aumenta con la preeminencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, y con la ya señalada atribución de funciones imposibles a la escuela: combatir y prevenir el racismo y las drogas, fomentar la paz, etcétera.

En suma, observamos el deterioro de la escuela y de los propios docentes en cuanto a agentes de socialización. Éstos han dejado de ser la autoridad que posee los conocimientos y las cualidades, para convertirse en profesionales adaptables, polivalentes, con cometidos imposibles y sin los suficientes medios. Controlados por los usuarios del sistema, tienen que ejercer, a su vez, un control blando, difuso, débil, sobre su propia materia prima –los discípulos– y sobre su propio proceso y sus condiciones de trabajo. Todo ello envuelto, además, en retóricas sobre su iniciativa, sobre su autonomía, sobre su democratización, sobre su profesionalidad, etc. Esta conjunción de elementos de descualificación y de intensificación confluye en el aspecto que aquí queremos destacar, y que también está en la base de la violencia escolar: el desprendimiento de atributos sagrados, que, como funcionarios-sacerdotes de la sacralidad del Estado, tuvieron en su momento los docentes. Los cambios en los elementos rituales de la escuela, en los que no podemos entrar aquí, son buena muestra de ello.

Para permitir todo el proceso que estamos describiendo, es necesaria la generalización de una actitud en todo el entorno educativo, sobre todo entre los alumnos: la *incredencia*. Por ella, los fieles dejan de serlo. Cuestionan la palabra del intermediario, el docente, con lo sagrado, con lo que se derrumban las mediaciones proporcionadas por la escuela, contestando esa situación liminar del docente, que ponía en **contacto los sagrados con los fieles**. *Incredencia* en el futuro, en la razón, en la perfectibilidad de los sujetos. *Incredencia* provocada por los valores del rendimiento inmediato, por la razón del beneficio, bajo las condiciones de provisionalidad, de competencia y de desarraigo que impone el mercado. La autoridad corresponde al que es capaz de dar trabajo, o bien al que ha conseguido éxito social o económico, preferentemente de manera rápida y cómoda. Esto es importante respecto a la caída del docente y a sus mediaciones, ante la evidencia de la falta de correspondencia entre la enseñanza obligatoria generalizada y un mercado de trabajo que la devalúa, omnívodo y excluyente. Todo lo expuesto se acentúa, además, cuando se lanzan mensajes que ocultan la realidad. Decía el presidente de la Junta de Andalucía, Manuel Chaves, mientras entregaba los premios al mérito en la educación de 1999, que para él es motivo de orgullo «la juventud bien preparada, con un alto nivel de

cualificación y especialización, con capacidad para incorporarse a la actividad y garantizar un futuro de progreso»⁴, juventud que dibuja como característica de Andalucía. Desde entonces son recurrentes alusiones similares. Se convierte casi en eslogan del discurso político afirmar que Andalucía cuenta hoy con la generación más preparada y capacitada de ~~todo~~ **la historia. Eso alimenta engrabos u o la increencia**. La evidencia de la falta de perspectivas para gran parte de esta juventud, que además no cubre el sistema educativo, provoca frustración y un sentido de culpabilidad que se ha de vivir a solas, vergonzosamente, o bien, cuando se hace en grupo, genera una especie de identificación defensiva que está en la base de la muy pregonada violencia escolar. La institución educativa que se ofrece a los jóvenes representa para ellos una sociedad civil frustrada y centrífuga, lo que se agrava con la retórica sobre la participación, la democracia, la preparación, etcétera.

Con todo esto, la razón del docente, que también lo es del Estado, se derrumba. Ya no es una persona especial, revestida de vocación y en contacto con el mundo del saber, con autoridad y con sentido del bien y del mal, con atributos de *liminaridad* como los del sacerdote. En su consideración social, el docente, especialmente el maestro, pasa a ser una persona que no ha sabido buscar otra retribución mejor pagada ni vale para estudios más altos, aunque también es un privilegiado porque trabaja poco y cobra un sueldo fijo y excesivo para sus habilidades y su esfuerzo.

114

Es preciso anotar que, desde luego, no pocos elementos rituales tradicionales se siguen manteniendo, y algunos con mucha intensidad. Por ejemplo, en el campo de las expresiones verbales, la utilización de un lenguaje incomprensible para los asistentes por parte de los oficiantes, circunstancia que observamos en la enseñanza secundaria. Sin embargo, esto se vive hoy como una disfunción, pues no conmueve a los participantes –los alumnos– sino que alimenta la *increencia* en el medio escolar. Se mantiene también en las fórmulas verbales la redundancia, pero ésta ya no fascina sino que aburre.

Las escuelas y los institutos se han convertido en objetos sospechosos, tanto por abajo –los usuarios– como por arriba –grupos de presión así como los correspondientes políticos y técnicos–, porque son fedatarios y garantes de un orden que se derrumba. Deben ser reconvertidos

⁴ <http://www.junta-andalucia.es/presidente/discursos>. Consultado en diciembre de 2000.

para servir al nuevo orden, el del mercado global. En ese proceso de reconversión, la violencia escolar es especialmente propiciada por los discursos y por las medidas político-legislativas, por los modelos pedagógicos imperantes, y, de forma especial, por la nueva naturaleza del docente. Es, pues, lógica. Combatirla es enfrentarse a todo un sistema, a todo un proyecto. Por eso no se puede encarar con paliativos técnicos y desde dentro. Hay que mirar estructuras y procesos que estén afuera.

BIBLIOGRAFÍA

GÓMEZ OCAÑA, C., y otros (2001): «La calidad educativa: una reflexión en clave de la sociología de la educación», en *VII Congreso de Sociología*, Salamanca, 20-22 de septiembre.

GUERRERO SERÓN, A. (2001): «La sociología de la organización escolar, su marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela», en *VII Congreso de Sociología*, Salamanca, 20-22 de septiembre.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.

LARSON, M. S. (1980): «Proletarianisation and Educated Labour», en *Theory and Society*, 9-1, pp. 131-175, Nueva York, JSTOR.

LAWN, M., y OZGA, J. (1988): «¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores», en *Revista de Educación*, n.º 285, pp. 191-217, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MORENO NAVARRO, I. (1998): «¿Proceso de secularización o pluralidad de sacralidades?», en A. Nesti (ed.): *Potenza e impotenza della memoria. Scritti in onore di Vittorio Dini*. pp. 170-184, Roma, Tibergraph.

MORENO NAVARRO, I. (2000): «Quiebra de los modelos de modernidad, globalización e identidades colectivas», en J. Alcina y M. Calés (eds.): *Hacia una ideología para el siglo XXI. Ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo*, pp. 102-131, Madrid, Akal.

POPKEWITZ, T. S. (1997): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

RUIZ MORALES, F. C. (2003): «La escuela en la construcción de identidades: elementos rituales y fisuras», en *Actas del IX Congreso de Antropología*, Barcelona, septiembre de 2003, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español [en CD-ROM].

— (2004): *Construcción de identidades y modelos de identificación en el sistema educativo andaluz. Una perspectiva antropológica*; tesis doctoral (inédita).

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 37

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR