

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES ANTROPOLÓGICAS DEL MUNDO MODERNO.

Primera aproximación al fenómeno de la violencia en el contexto escolar*

LUIS FLORES GONZÁLEZ (PH. D)**

Resumen

El objetivo de este artículo es replantear la pregunta por el sentido de la educación desde una revisión crítica de su fundamento antropológico y ético en un tiempo que acusa profundas transformaciones en el ámbito social, político y cultural. En esta perspectiva, formulamos una primera aproximación al fenómeno de la violencia sobre el supuesto de que su presencia expresa, en un sentido primario y más profundo, un sentimiento de frustración, pérdida y disolución. La educación no ha podido mantenerse al margen de las repercusiones de su tiempo. En este sentido, la crisis que afecta a la educación no es sólo reveladora de un desorden y desequilibrio en el orden de los medios, sino más bien respecto de los fines. El desplazamiento de la tarea de humanizar en pos de la inserción cada vez más rápida y efectiva en el ámbito del trabajo técnico y especializado, el privilegio del pensamiento puramente instrumental por sobre el reflexivo, la enseñanza fragmentada por sobre la experiencia de totalidad y de lo concreto, que no sólo han simplificado, sino también reducido la complejidad del fenómeno educativo al logro de ciertos conocimientos y a la reproducción de patrones estandarizados de rendimiento. En este contexto, el sentido de la educación hoy aparece diluido, y desdibujado. Frente a esta situación resulta imperioso volver la mirada sobre las posibilidades éticas y existenciales de reconstrucción del sentido de la educación y de la existencia humana.

* Estas reflexiones son parte del Proyecto Fondecyt N° 10110771 *Hacia una interpretación de las representaciones de la violencia en la escuela. Diseño de un modelo de intervención para educadores* (2001-2003), y del Proyecto DIPUC 1025/2000 sobre la misma problemática.

** Profesor de Filosofía de la Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Abstract

The main aim of this article is to approach the question of the meaning of education from a critical assessment of its anthropological and ethical foundations, in an epoch of deep transformations in the social, political and cultural contexts. From this perspective, we provide a first approach to the phenomenon of violence on the assumption that its existence expresses, in a primary and deeper sense, a sentiment of frustration, loss, and dissolution. Education has not been able to stand away from the repercussions of its time. In this sense, the crisis that affects the education does not only unveil the disorder and non-equilibrium in the steps to achieve it, but more importantly with regard to its goals. To the detriment of the task of humanizing, we witness the pursuit for an increasingly fast and effective insertion in the technical and specialized job market, the preeminence of a purely instrumental thinking over a reflexive one, and of a fragmentary teaching over the experience of totality and of the concrete, all this has not only simplified, but it has also reduced the complexity of the educational phenomenon to the attainment of certain skills and to the reproduction of certain standard patterns of achievement. Thus, the meaning of education nowadays appears as diluted, fade out. Confronted with this, it becomes an imperative to restore our look over the ethical and existential possibilities of re-constructing the meaning of education and human existence.

Introducción

En este artículo discutiremos el problema de los desafíos de la educación en un tiempo que acusa profundos cambios en nuestra cultura occidental. Al parecer hay consenso en sostener que la finalidad de la educación aparece más que nunca tensionada por una insatisfacción de un deseo no cumplido. Actualmente la escuela, tal vez como nunca antes, ha debido hacerse cargo de un sin fin de tareas, que al parecer la familia y la sociedad en su conjunto han dejado de sostener y de llevar a cabo. Esta movilización de “responsabilidades”, en un contexto caracterizado por un desarrollo hiperbólico de las tecnologías en el ámbito de las comunicaciones y del conocimiento, ha traído como consecuencia, entre otras cosas, el desplazamiento de una de las preocupaciones fundamentales de la educación: la tarea de humanizar.

El espíritu de nuestro tiempo nos hace recordar un texto clásico en que J. Maritain reflexionaba en torno a la educación en un mo-

mento crucial¹. Todos los momentos de la vida humana son cruciales, desde el nacimiento hasta la muerte. Sin embargo, la educación y el proceso que ella pone en marcha aparecen siempre decisivos. Esto porque la educación es parte fundamental de un proceso más complejo, que *grosso modo* asimilamos al interior de otro proceso aún más complejo que denominamos “humanización”. Esta última, como la tarea propia de la educación, fue para muchos más que la consigna de un libro, y se transformó en uno de los principios y finalidades por excelencia de la educación. Hoy en día, por diversas razones, el mundo no parece albergar ni estas premisas, ni parte de sus requerimientos.

En este contexto abordaremos, en un primer momento, la cuestión de la crisis del conocimiento centrándonos en aquellos aspectos que de un modo evidente muestren la “dirección” y la figura antropológica de nuestro ser en el mundo. Dos distinciones preliminares resultan ser aquí fundamentales. La primera tiene que ver con el concepto “mundo”: desde una perspectiva filosófica el mundo social y el mundo a secas no son sinónimos. Mientras el primero parece presentarse con una cierta autonomía y como una indicación de un conjunto de representaciones sociales, donde la visión de mundo se configura desde el orden sociocultural de una sociedad, el segundo “mundo como fenómeno” alude más bien a un “horizonte” de significación más complejo y concreto de sentido. La segunda distinción se sitúa en el espacio de experiencia vivida del mundo. Gran parte de nuestra experiencia que hacemos en y con el mundo no siempre se verbaliza, ni se puede expresar de un modo explícito. Al respecto R. Echeverría, siguiendo muy de cerca de Heidegger, sostiene que nuestra existencia fluye en la “transparencia” y, la mayor parte del tiempo, casi de manera inadvertida para la “conciencia”.

No obstante, estas consideraciones sobre el mundo y el carácter “transparente” o implícito de nuestra experiencia no suponen algo

¹ Maritain, J. *La educación en este momento crucial*. (1943) Club de Lectores. Argentina, 1981.

así como un “no saber” de sí ni del mundo que habitamos. Muy por el contrario, descubrimos allí un tipo de saber que nos permite vislumbrar una forma distinta de conocer y nombrar el mundo y, junto con él, a nosotros mismos. La “vida”, nuestra vida, no es nunca algo que tenemos ahí delante: tematizable, medible, manejable como un objeto de laboratorio. Nuestra existencia es abertura radical al mundo. Está fuera: sumergida, absorbida en el mundo y, desde ahí, “forzada”, es decir, llamada a comprenderse a sí misma².

La forma tradicional-moderna de referirnos al mundo y a nuestra experiencia resulta ser limitada. Si nuestra “vida” fluye en el mundo, en esta suerte de transparencia, no forma parte de una teoría del conocimiento fundada en las dicotomías clásicas como sujeto-objeto o cuerpo y alma. En este sentido, la fenomenología y la hermenéutica aparecen como formas de dar cuenta nuestra experiencia que, lejos de objetivar, separar, contrastar y medir, busca comprender e interpretar las infinitas relaciones y dimensiones del mundo tal como se nos “presenta”. La textura del mundo contiene, al menos, la tensión de lo visible y lo de lo invisible. Desde esta perspectiva, autores como Merleau Ponty, R. Girard Le Breton, articulan otras oposiciones más cercanas para nosotros como son: el cuerpo sujeto y el cuerpo objeto, o como la clásica oposición entre lo sagrado y lo profano, y su relación con la violencia.

El mundo siempre es de los hombres, pero no siempre es más humano³. Intentaremos acercarnos a la reciprocidad entre mundo y fenómeno, donde el mundo del fenómeno y de los fenómenos sociales no son necesariamente coincidentes.

La noción de mundo alude en primer término a la idea de manifestación, revelación, presencia de significado, de temporalidad, de

² Cf. Echeverría, R. *Ontología del lenguaje*, Ed. Dolmen, 1994.

³ Gabriel Marcel (1889-1973) ponía en relieve la configuración de un mundo en que los hombres aparecían en contra de lo humano. Cf. *Les Hommes contre l'Humain*, La Colombe, Paris, 1951. La expresión fílmica de esta idea fue presentada hace poco en la película “La vida es Bella”.

apertura experiencial y existencial de los sujetos que “viven” dicha experiencia. En cambio, los fenómenos sociales aluden al “mundo de los hechos”. Los hechos corresponden en rigor al dominio empírico. Los fenómenos sociales aluden a un orden observable, verificable, contrastable y medible. La experiencia de vivir en un mundo que se disuelve y se atomiza cada vez más, que contrasta con la idea de vivir en una sociedad globalizada, no podría ser medida desde alguna encuesta de opinión. En este sentido, la tarea de la fenomenología consiste en recoger la riqueza de la experiencia humana y presentarla fuera del reduccionismo del paradigma empírico-experimental.

En un segundo momento, haremos algunas proyecciones al ámbito del quehacer educativo con relación al fenómeno de la violencia. Uno de los hechos que ronda a la escuela y al liceo son situaciones que de una u otra forma expresan un sentimiento de pérdida y de disolución. La escuela no es reconocida por otros, ni quizás por ella misma, como un lugar privilegiado en el ámbito de la formación de las personas y de los valores. El sentido de la escuela aparece desdibujado. La idea de promover un saber comprensivo de las cosas, o de formar en valores, parece contrastar con las exigencias institucionales, cada vez más apremiantes, de insertar a los jóvenes al mundo técnico profesional. Después de todo las promesas del liceo se limitan a demasiado pocos, como lo indican los estándares de los “mejores” colegios del país⁴.

1. La cuestión de la crisis del conocimiento

La escuela nace como un lugar donde se crea y recrea el conocimiento. La Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles son los modelos que están en la base del desarrollo de la escuela moderna hasta nuestros días. Sin embargo, el “mundo” de la escuela actual ha

⁴ Cf. Revista *Qué Pasa*. Publicación Especial, 24/abril/ 2001.

cambiado tanto que si alguno de nuestros predecesores pudiera hipotéticamente revisitarlo reconocería muy pocas cosas, aunque quizás, y paradójicamente, podría reconocer una escuela.

La institución escolar parece mantener una estructura que en lo fundamental no ha cambiado a la par de los avances más globales de la sociedad. O si se prefiere, la capacidad de respuesta de la escuela a esos cambios aparece en muchos aspectos sobrepasada.

Sin embargo, como vemos en nuestro medio, la puesta en marcha de una reforma educacional muestra la necesidad programática de cambios. Por ejemplo, la decisión de establecer objetivos transversales es un signo estratégico concreto de enfrentar la compleja red en que aparece el conocimiento y el sentido profundo de la educación hoy día. Hay diversos estudios que fundamentan fehacientemente la necesidad teórica y política de reformular los objetivos de la enseñanza en una nueva reforma⁵.

Desde otra perspectiva, Jerez y Tarride ponen en evidencia el contexto epistemológico desde donde emergen los desafíos de la educación hoy día. El paso de una sociedad industrial a una sociedad informática exige a la educación una revisión de sus propios fundamentos cognitivos y valóricos. En consecuencia, el cambio que se necesita coincide, más que con una serie de ajustes económicos, organizacionales y curriculares de la institución, con una nueva visión y misión de la educación en general. En definitiva, se trata de un cambio de paradigma educativo que surja desde una comprensión antropológica distinta.

Según esta interpretación, los presupuestos filosóficos del mundo griego y de la modernidad que sostuvieron la comprensión tradicional de la educación comienzan a mostrar su agotamiento. Si preguntar por el sentido de la educación es preguntarse por lo que el hombre es y desea ser, entonces necesitamos una nueva visión antro-

⁵ Cf. García-Huidobro, J. E. *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. España, 1999.

pológica que nos permita dilucidar lo que hoy estamos siendo y lo que deseamos ser. La tarea, entonces, consiste en reorientar la educación hacia el reencantamiento del mundo y el compromiso por el significado siempre abierto del otro. La educación, desde esta mirada, nacería desde la profunda necesidad del encuentro con los otros.

Jerez y Tarride dejan en claro que la educación supone una determinada concepción antropológica desde la cual articula sus principios y guía sus acciones. Y sostienen que hasta ahora la concepción que subyace en educación es la del hombre comprendido como un ser racional. Ahora bien, el problema no es la interpretación misma, sino las consecuencias que de ella se derivan para la vida de los hombres. Sobre la base de una comprensión tal, no es difícil entender el hecho de que algunas dimensiones importantes de la vida del ser humano hayan quedado relegadas a ser comprendidas como fenómenos de segundo orden⁶.

A nuestro juicio, y sin querer restar valor al cuidadoso análisis de este estudio, nos parece que no logra profundizar la razón de elegir a los filósofos de la ontología del lenguaje como relevantes al momento de buscar una fundamentación teórica, que oriente la necesidad de formular un nuevo paradigma del hombre y del conocimiento. De todos modos nos permite ver el “entre”, es decir, el momento que, a nuestro parecer, articula el paso de una cierta comprensión a otra distinta.

A continuación presentaremos brevemente los alcances de los planteamientos de E. Morin, no porque pensemos que él represente un nuevo paradigma, sino más bien porque la elucidación de su epistemología nos parece pone en marcha nuevos alcances del verbo “saber” que está al centro de toda antropología y, por lo tanto, es el eje central de todo proceso educativo.

⁶ Jerez, S. y Tarride, M. “Reflexiones acerca de la necesidad de un cambio paradigmático en educación”, en *Revista Pensamiento Educativo*, N° 27, P.U.C., 2000.

1.1. *Los desafíos teóricos del pensamiento complejo de Edgard Morin*

En la palabra complejo, hay una carga semántica peyorativa. “Complejo” aparece como sinónimo de confusión, dificultad, desorden, incertidumbre. Sin embargo, desde el principio vemos que, según Morin, hablar de complejidad significa aceptar el dinamismo del principio según el cual la complejidad es “aquello que no puede resumirse a una palabra maestra (a una fórmula), aquello que no puede resumirse a una ley”.

El conocimiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Sin embargo, esto no significa aceptar una visión de un conocimiento global y único del mundo. Al contrario, el pensamiento complejo se desarrolla desde el axioma que formula la imposibilidad de un conocimiento omnicomprensivo del hombre y del mundo. Por tanto, la complejidad no conduce a la eliminación del “pensamiento simplificador”, sino que nace donde éste falla. Tampoco podríamos confundir complejidad con completud. El pensamiento complejo no pretende llenar los vacíos teóricos del pensamiento simplificador, sino dar cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador⁷.

La tensión que recoge este tipo de conocimiento consiste, por un lado, en la aspiración a un saber no parcelado, ni dividido, es decir, no reduccionista. En otras palabras, este pensamiento recoge la dimensión del deseo de un saber comprensivo. Probablemente son muchos los que podrían objetar que el conocimiento siempre es comprensivo. Sin embargo, tradicionalmente este conocimiento para comprender separa artificialmente en “objetos de conocimientos”, en lugar de poner en relieve la dimensión abierta, relacional, inacabada e incompleta de todo conocimiento.

Este aspecto se funda en una “metafísica de lo infinito”, pero además en una física y en una biología que asumen el hecho de que

⁷ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. España, 1994, pp. 87 y ss.

los seres vivos y el universo entero sufren un constante proceso de fuga y transformación. Morin nos pone en sobreaviso: “Se ha descubierto en el universo un principio hemorrágico de degradación y de desorden”⁸.

El paradigma de la simplicidad es un paradigma que impone un orden que el universo en realidad no tiene. El orden se limita, o se quiere reducir a una ley. El paradigma de la simplicidad aborda la clásica distinción entre lo Uno y lo múltiple, pero no ve que lo Uno puede ser también lo múltiple. El paradigma de la simplicidad separa arbitrariamente al hombre en su dimensión biológica, social y cultural. La clásica distinción entre hombre y naturaleza parece sintetizar el extremo de esta actitud disgregadora del pensamiento simplificador.

La aceptación de la complejidad significa aceptar una paradoja: no podemos hacer frente a las contradicciones de las cosas, ni a su misterio, desde una visión eufórica del mundo. “Nuestro mundo incluye la armonía, pero esta armonía incluye una desarmonía” (Heráclito).

El pensamiento complejo aspira a desarrollar una actitud integradora del conocimiento que recoge la diferencia y la alteridad del hombre y del cosmos.

1.2. *Sobre la noción de sujeto y su relación con la educación*

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, las distinciones formales que habitualmente hacemos del conocimiento como, por ejemplo, conocimiento objetivo subjetivo, trascendental, pierden sentido. La noción de sujeto es significativa en esta reflexión epistemológica, antropológica y metafísica del conocimiento, del hombre y el mundo. La idea de sujeto remite a toda una tradición filosófica

⁸ *Idem*, p. 33. Sería interesante abordar en otro momento las consecuencias antropológicas de los principales supuestos que desarrolla la llamada teoría del Caos. Cf. Gleick. *Caos: la creación de una ciencia*. Seix Barral, Barcelona, 1988.

que ha “definido” a este sujeto como ser pensante, racional, trascendente.

La idea de un sujeto emocional, relacional, temporal, abierto y constructor de mundos, es una idea que también tiene ya una tradición que se remonta a la fenomenología, y los esfuerzos integradores de la Biología en los trabajos del propio Morin, además de las investigaciones de las llamadas ciencias cognitivas que integran la fenomenología con la neurociencia como lo presenta Francisco Varela en sus investigaciones⁹.

La noción de sujeto hacía referencia a la idea de un *hipokeimenon*, es decir, a un sustrato que sostiene al sujeto en una identidad fija y a una esencia inmutable frente a los otros fenómenos y situaciones. El yo de este sujeto algunas veces recibió el título de trascendental, para indicar que el Yo del sujeto no correspondía a un yo empírico, físico, palpable sino a la conciencia. La conciencia trascendental incluso pretendía estar “antes” de la esfera del yo, y del ello freudiano, porque estas dimensiones del inconsciente tienen un componente orgánico que la conciencia pensante no tiene, en la medida que se opone, usando el lenguaje cartesiano a la sustancia extensa del cuerpo.

Los llamados filósofos de la existencia son los primeros en hacer deslizar la noción de sujeto sustancial a la idea de existente en el mundo. En este caso el cambio no sólo es de nomenclatura, es decir no sólo es nominal, sino responde a la necesidad de la filosofía de comprender e interpretar al hombre en situación, desde la concreción de lo que está siendo, y no desde un parámetro lógico ideal. La idea de ser sujeto, como ser en relación, se impone desde distintos referentes teóricos y E. Morin es quizás el mejor representante de esta posibilidad que él denomina “compleja”.

Para Morin la idea de sujeto significa ser autónomo. La idea de autonomía recoge originariamente el hecho de darse a sí mismo la

⁹ Cf. Varela, Francisco. *El Fenómeno de la vida*. Santiago. Chile. Dolmen, 2000.

ley. Por lo tanto, la idea de autonomía no significa solamente ser independiente, sino además tener la capacidad de enfrentar desde la propia singularidad la referencia a un sistema más global en que siempre estamos insertos. Sin embargo, ser autónomo significa también y al mismo tiempo ser dependiente, en nuestro caso, de condiciones culturales sociales e históricas. El lenguaje en cual nacemos, la cultura en la cual vivimos y los genes que estructuran nuestro ser biológico son elementos de dependencia que cruzan a cada instante nuestra autonomía.

Ser sujeto significa ser autónomo, siendo al mismo tiempo independiente. Ser sujeto significa ser algo provisorio, incierto, es, como indica E. Morin, ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo¹⁰.

Somos una mezcla de autonomía, de libertad y de heteronomía, es como si viviéramos al mismo tiempo y en el mismo circuito la identidad y la diferencia.

La proyección al ámbito de la educación aparece con cierta claridad después de estas consideraciones. La educación tradicionalmente se ha dejado llevar por el paradigma simplificador, de la disyunción, la reducción y sobre todo de la unidimensionalización del conocimiento. La división de la enseñanza media en científica y humanista se constituye como un mensaje oficial, en que las ciencias de uno y otro lado no pueden coexistir al mismo tiempo. Se cuenta ya casi como una leyenda que los grandes matemáticos y físicos eran también grandes filósofos. Evidentemente que estos comentarios no significan obviar el valor del análisis y del conocimiento especializado.

Sin embargo, el paradigma de distinción del pensamiento complejo se constituye como un paradigma de conjunción, que permita efectivamente distinguir, pero sin desarticular el conocimiento a los

¹⁰ Morin, E. *Idem*.

puros datos de su “objeto”. La idea de asociar el conocimiento no significa identificarlo como una propiedad imperecedera de las cosas, o reducirlo a la coherencia lógica de sus principios o leyes.

1.3. *Alcances ético-pedagógicos del pensamiento complejo*

Hemos señalado anteriormente que el pensamiento complejo no se limita al orden del pensamiento consigo mismo, en el sentido de ser simplemente una filosofía de las ciencias. El valor de esta posición consiste en desarrollar un conocimiento integrador, de diálogo entre las ciencias y de apertura a diferentes enfoques.

La dimensión ética educativa la situamos dentro de este mismo orden, porque lo ético se refiere en primer lugar a la posibilidad que el hombre tiene de ser más humano, es decir, de realizar aquello que nos es más propio. En esta perspectiva, la ética no es ni primaria ni originariamente una disciplina de estudio sobre el bien. Las normas son sólo una parte de la cuestión ética que se juega en un dominio más complejo que en el simple acuerdo o desacuerdo a normas.

Enseñar la condición humana no ha sido hasta ahora un desafío que nuestros actuales programas integren como un ideal o como una finalidad de la educación.

El conocimiento del mundo físico, biológico, cosmológico, incluso el psicológico se presenta como algo ajeno que le ocurre a otro. La sustantivización de los distintos dominios del conocimiento se presentan como saberes hechos desde siempre. Por ejemplo, la historia es la historia de la verdad de los “hechos” porque está escrita en los libros.

Es evidente que hay múltiples esfuerzos por mostrar la dimensión global y transversal del conocimiento; sin embargo, sigue estando presente el sentimiento de que las cosas que se aprenden no sirven, y son inútiles. La pregunta que a menudo hacen los estudiantes a sus profesores sobre la utilidad de lo enseñado muestra indirectamente que los estudiantes no descubren por sí mismos ni de una forma evidente el valor del conocimiento.

Morin sostiene en un ensayo dedicado directamente a la educación que nosotros somos a la vez seres terrestres y cósmicos. Pertenecemos a un planeta errante que gira por la periferia de un universo que se expande al infinito. Enseñar la condición humana significa penetrar en el nudo de la complejidad humana, es decir cruzar el misterio de los infinitos pliegues de “naturaleza humana” que lejos de englobarse en una definición se realiza en un proceso de integración compleja entre el hombre como ser físico, biológico y cultural. El hombre es siempre parte de una sociedad, de una la especie, pero además es siempre un individuo. Volvemos entonces a lo que evocábamos antes referido a la tensión existente del individuo entre autonomía y dependencia, entre lo que Jacques Monod describía como el entrecruzamiento entre el azar y la necesidad. La animalidad y la humanidad constituyen el conjunto de nuestra condición humana. Es decir, entre las fuerzas de las pulsiones y las del deseo humano de sobrepasarse a sí mismo se constituye el horizonte de sentido de lo humano¹¹.

Ahora bien, no necesitamos mostrar estudios que revelen la distancia entre estos planteamientos y las situaciones concretas que ocurren día a día en las escuelas y universidades.

El conocimiento que se enseña no es precisamente integrado a una experiencia vital-personal, ni de reconocimiento de la condición humana de la que habla E. Morin. La enseñanza básica y la enseñanza media en particular se han convertido en un momento ingrato para jóvenes y profesores. Hay muy pocos que consiguen lograr el dominio de los objetivos académicos mínimos que el propio sistema ha definido como tal. Por contraste, hay muchos otros que dudan sobre el valor que pueda tener alcanzarlos en momentos en que la sociedad en su conjunto y sus instituciones por diversas razones han entrado en un movimiento ascendente de descrédito. Hay entonces una distancia epistemológica de la institución escolar que, lejos de ser una

¹¹ Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, 2000.

cuestión puramente técnica, configura un espacio existencial distinto. El mundo humano parece desestabilizarse; en medio del increíble desarrollo de medios de comunicación, hemos generado al mismo tiempo masivas formas de incomunicación con nosotros mismos y los otros. En este clima de fractura y quiebre de sentido examinaremos la particularidad del fenómeno de la violencia en el contexto escolar desde un punto de vista filosófico.

2. Aproximación filosófica al fenómeno de la violencia en el contexto escolar

La violencia no la identificamos en primer lugar con agresión. Suponemos que violencia es un fenómeno complejo que, parafraseando el lenguaje de los antiguos filósofos, se expresa de muchas maneras.

La institución escolar ella misma desarrolla y a veces cruelmente una violencia que algunos denominan “simbólica”, y otros estudios la presentan al interior de la dinámica del poder de las instituciones que ejercen un orden que termina y empieza por vigilar y castigar¹².

La violencia en la escuela a menudo es noticia, la violencia de la escuela es a veces noticia, pero no es interpretada necesariamente como violencia¹³.

De todas maneras nos parece relevante aportar algunos elementos a la reflexión de la violencia en la escuela, que son justamente

¹² Cf. Foucault, M., *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 10ª ed., Siglo Veintiuno, 1984. Para la noción de violencia simbólica. Cf. Bourdieu, P. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, México, 1995.

¹³ El noticiero de TVN destacó la noticia de una directora de un colegio que encerró a los niños en una sala, para según ella presionar a los padres a pagar la colegiatura. La directora no tuvo inconveniente en justificar la medida como una manera de sensibilizar a los padres respecto de la formación de sus hijos (mayo 2001).

parte de las preocupaciones del sistema escolar como institución. El año pasado el Ministerio de Educación publicó un trabajo bastante completo sobre acciones que pretendían enfrentar la violencia. Estas acciones partían de un supuesto que quisiéramos discutir brevemente.

2.1. *¿La violencia se explica por sus causas?*

Los diversos diagnósticos realizados por el Ministerio de Educación muestran claramente que el problema de la violencia escolar es un problema urgente de responder. Lo mismo en el ámbito internacional los centros de investigación y universidades presentan el fenómeno de la violencia como una situación crítica del momento actual en que vivimos.

Mariana Aylwin, actual Ministra de Educación, indica “se habla de un clima de inseguridad” en la escuela. Quizás sea importante detenerse sobre el significado de esas agresiones, de ese miedo, sus límites y el contexto en que se dan. Quizás sea importante saber qué quiere decirnos esa violencia que nadie desea y que a nadie le sirve¹⁴.

Sin embargo, al momento de responder a dicho significado, estos mismos diagnósticos responden al “cómo” de la violencia, a sus formas o a sus causas, incluso desde una cierta perspectiva al “por qué”, pero olvidan profundizar en su significación más profunda.

La violencia es un lenguaje y un mensaje que nos quieren indicar algo que los actores no pueden decir de otro modo que “violando” el orden íntimo del espacio en que se forman. En este aspecto pensamos en la violencia que a veces los jóvenes ejercen sin un propósito manifiesto. No es lo mismo una protesta que reivindica el costo del pase escolar, a la violencia que montan, por ejemplo, las barras bravas independientemente del resultado de un partido. Hay aparentemente algo gratuito, que no persigue ni pretende conseguir

¹⁴ Cf. Aylwin, Mariana. *Violencia Escolar* (2000), www.mineduc.cl

ningún fin determinado, salvo el de romper, como ocurre a veces en la escuela, el propio espacio.

De esta manera, nos parece pertinente hablar de figuras de la violencia. No podríamos definir el fenómeno, primero porque los fenómenos son indefinibles, y segundo porque nos interesa comprender en parte el sentido de su manifestación. La estrategia metodológica consiste en escuchar la dirección del fenómeno desde el discurso de los jóvenes. No podemos adelantar en este artículo las conclusiones de una investigación que está en curso; sin embargo, podemos explicitar algunas de sus hipótesis más significativas¹⁵.

La explicación causal se muestra claramente insuficiente, si aceptamos el supuesto de que la razón de ser de algo no corresponda necesariamente a lo que frecuentemente denominamos el dominio de la objetividad. En el orden de las causas suponemos que la explicación que alcanzamos a dar corresponde efectivamente con el ser del fenómeno explicado. La explicación causal reclama una epistemología fundada en la idea de que la verdad corresponde a una *adequatio* entre la “verdad” del objeto y la inteligencia pura y conceptual del observador.

Las causas que frecuentemente se dan para explicar la violencia en la escuela corresponden, según un documento del Ministerio de Educación chileno, fundamentalmente a las siguientes:

- los bajos logros académicos y escasas expectativas que tienen los docentes, los padres o los propios estudiantes con respecto a algunos alumnos. Los estudios referidos a la profecía autocumplida indican que si se desvalorizan ciertos alumnos, éstos se comportarán y rendirán como desvalorizados y desarrollarán una baja autoestima.

¹⁵ Cf. Proyecto Fondecyt *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*. N° 10110771 (2001-2003).

- la vigencia de modelos agresivos en la institución y de relaciones destructivas en los grupos de pares (adultos o jóvenes) que terminan desbordándose.
- las discriminaciones tanto individuales como grupales que ocurren al interior de las escuelas (sociales, culturales, étnicas, religiosas, de género, etc.).
- un currículum inflexible y poco significativo para los jóvenes, lo que hace difícil para ellos percibir el significado y el valor que tiene para sus vidas, afectando su motivación para el aprendizaje.
- la escasa relación entre profesores y alumnos, lo que dificulta el diálogo, el entendimiento mutuo y la generación de lazos de confianza.
- la humillación pública sobre los alumnos que no obtienen logros académicos genera que estos estudiantes finalmente repitan o deserten del sistema escolar.
- también se mencionan temas como el tamaño de los establecimientos y el número de alumnos por curso, lo que hace difícil atender a los estudiantes en sus necesidades, intereses o ritmos especiales, es decir, en su diversidad¹⁶.

En el dominio de los factores o causas que determinan la violencia el espectro es sin duda infinito. Por qué no anotar en esta lista, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación, las diferencias generacionales, la proliferación de sectas y de modas musicales que promueven y exacerbaban el ejercicio de la violencia.

Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica el verbo central no es explicar desde alguna causa, sino interpretar para comprender algunas de las articulaciones fundamentales (originarias, implícitas) del fenómeno. Por esta razón, de lo que se trata es de acercarnos al sentido del fenómeno desde alguna de sus manifesta-

¹⁶ *Prevenir situaciones de violencia escolar. Orientaciones para la acción.* Mineduc. Programa MECE. Media, 1999.

ciones. En este sentido, la figura del “rompedor”, es decir, de aquel que ejerce violencia si una razón aparente, nos parece representativa por dos razones.

Primero, porque probablemente los que ejercen esa violencia están fuera de la lista de explicaciones que frecuentemente damos al problema. Segundo, porque de suyo se activa un proceso hermenéutico que abre la pregunta por el significado de una acción que parece insertarse en una lógica que nos sobrepasa.

2.2. La violencia sacrificial y su dimensión existencial

Desde la denominada antropología fundamental la violencia es fundacional y originaria del desenvolvimiento de la historia humana. René Girard, uno de los representantes más relevantes de esta corriente de pensamiento, en múltiples trabajos muestra la conexión entre la violencia y lo sagrado¹⁷.

Nos parece significativo que este estudio nos remonte al deseo donde, a juicio de Girard, se anida la violencia. El deseo se estructura desde la tensión entre, al menos, dos sujetos, que quieren lo mismo y luchan por poseerlo. El deseo es una apropiación del deseo del otro, y recíprocamente en la medida que cada uno es un otro para otro. Este otro rival es muchas veces nuestro propio hermano, los otros vecinos en el barrio, como nuestros vecinos territoriales, nuestros colegas, etc.

Las figuras de los hermanos rivales aporta a Girard el material para uno de sus planteamientos fundamentales. La historia de la humanidad comienza con la violencia de dioses devoradores (Cronos, Zeus, Marduk, entre otros) y asesinatos entre parientes consanguíneos. En otras palabras, la historia aparece fundada sobre hechos de sangre, donde el común denominador es el crimen cometido entre hermanos, como es el caso de Caín contra Abel, de Rómulo y Remo

¹⁷ Girard, R. *La violencia y lo sagrado*, Anagrama. Barcelona, 1983.

en la mítica historia de la fundación de Roma. La lucha originaria es fratricida: de hermanos contra hermanos.

Nos planteamos la pregunta sobre qué condiciones la humanidad logró sobrevivir si aceptamos el hecho sociocultural de la lucha originaria de todos contra todos. El equilibrio o las fuerzas catalizadoras de la propia violencia originaria desplaza sus fuerzas de la dinámica de todos contra todos a la de todos contra uno solo. De este modo nace la figura del chivo expiatorio que cumple una doble función: por una parte permite que la comunidad efectivamente libere sus culpas y de su propia muerte. El chivo expiatorio muere siempre como culpable de una historia que nació desde la sangre y la violencia de los dioses. La segunda función de la víctima sacrificial es de orden simbólico en la medida que aparece como una evocación del crimen originario de la historia humana. Desde esta doble función se liga en un mismo circuito la violencia con lo sagrado. El mismo chivo expiatorio que es sacrificado es al mismo tiempo sacralizado¹⁸.

La muerte de Jesucristo rompe con la historia de vincular la violencia con lo sagrado, primero porque Jesús muere en un acto de amor absoluto, y segundo porque los que matan a Jesús supieron siempre que estaban matando a un hombre inocente, y no a alguien culpable como ocurre con la figura del chivo expiatorio.

Nos parece relevante este estudio porque independientemente de nuestro acuerdo o desacuerdo, nos conduce a reformular nuestra pregunta por el sentido de la violencia en nuestro tiempo.

Hay demasiados diagnósticos que muestran fehacientemente que nuestro mundo se ha secularizado. La muerte de Dios como sostiene G. Vattimo, recogiendo la profecía nietzscheana, no es un hecho sino

¹⁸ Para un estudio más detallado revisar el artículo sobre Girard de Xabier Pikaza en *Nuevas Antropologías del siglo XX*. Sígueme. Salamanca. 1994. Además del artículo de Flores, G. Luis, *La Muerte de Dios y la experiencia de lo sagrado*. *Boletín de Filosofía* N° 10. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile, 1999.

una interpretación, desde la cual toma forma nuestra historia occidental¹⁹.

Si cruzamos ahora la interpretación girardiana de la violencia originaria, no sólo tenía un sentido “fuerte” (fundacional), sino que además ésta se articulaba desde una dimensión trascendente de la vida y de la historia.

Nos parece evidente que el clima existencial de la sociedad contemporánea acusa un sentimiento de pérdida frente a referentes de sentido trascendentes y metafísicos de la historia que repercuten en la falta de una visión unitaria de la historia y del hombre.

La globalización de la sociedad contemporánea parece ser un ideal que por estar fundado sólo en aspectos del desarrollo técnico del mundo, como son, por ejemplo, el desarrollo de las relaciones económicas entre los países (la Comunidad Europea es una comunidad económica) y del desarrollo de las tecnologías de comunicación, no permiten por sí mismos responder a lo que E. Fromm denominaba hace tiempo como las necesidades fundamentales del hombre.

Sobre este dominio es que nos parece necesario insertar la pregunta por el sentido de la violencia. La violencia es siempre una usurpación, pero es también un reclamo, hay algo que se quiere decir, usando el lenguaje de la fuerza en la imposibilidad de recurrir a la palabra. Aunque especialmente en nuestro medio la violencia verbal no es un problema menor, si atendemos a los estudios que muestran cómo nuestra cultura *chilensis*, evidencia una pérdida progresiva del lenguaje, en el abuso del lenguaje coprolático, es decir, excrementicio. Este abuso de la palabra grosera, como cualquier otro, es también violencia²⁰.

¹⁹ Vattimo, G. *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa. Barcelona, 1986.

²⁰ Dörr, O. *Ética y Lenguaje en Espacio y tiempo vividos: estudios de antropología psiquiátrica*. Ed. Universitaria. Santiago, Chile, 1996.

Si al momento de hacer la historia simbólica de la violencia encontrábamos que ésta aparecía vinculada a lo sagrado, ahora se presenta como una experiencia deshecha de negación. La desvinculación del hombre con el “otro hombre” ha generado un mundo fracturado, disgregado, anónimo. El problema de la violencia no es en primer término un “hecho” visible, sino propiamente expresión de un problema ético-existencial referido al “lugar” (*ethos*) que ahora ocupamos en el mundo y al modo como lo re-significamos.

La violencia que se ejerce sin un sentido aparente nos re-envía a la pregunta por el significado del “otro” como sujeto. En efecto, la infinita tarea de reconocimiento al otro nos parece una tarea que se aborta cuando destruyo al otro no tan sólo físicamente, sino cuando “quiebro” (rompo, rayo, insulto, etc.) el espacio que nos alberga. Aquel que rompe parte de su escuela destruye parte de sí mismo y del otro. La violencia ejercida de esta manera niega la posibilidad elemental de con-vivencia, y por tanto, de humanización.

Quizás resulta evidente constatar que hoy día el espacio de la escuela no es efectivamente un espacio “sagrado” ni para la convivencia, ni para el desarrollo del saber. La revalorización de la escuela como un lugar privilegiado de sentido humano supone superar al mismo tiempo la tendencia a desarrollar una escuela como una institución que simplemente limita su tarea a transmitir saberes estériles ya hechos y aislados, disociados de un mundo en devenir y cada vez más complejo.

2.3. Conclusiones

Si quisimos comenzar esta reflexión mostrando el problema de los paradigmas del conocimiento, fue en la tentativa de mostrar la distancia de la escuela y el liceo de los desafíos del saber en un mundo complejo. A diferencia de lo que aparece a primera vista, hablar de un mundo complejo no significa decir que este mundo sea difícil, sino que lo que llamamos mundo es fundamentalmente una relación. Esta relación que supone abrirse a una visión integradora del conoci-

miento significa apartarse de todo atisbo totalitario o reduccionista del conocimiento. La complejidad del conocimiento implica reconocer un postulado más antropológico que epistemológico. El hombre es al mismo tiempo un ser biológico, histórico, cultural, social, político, y siempre abierto al infinito. Las divisiones del conocimiento necesarias en un primer momento en la investigación científica o social nos conducen muchas veces a encuadrar la enseñanza a la información de ciertos resultados. Enseñar podría significar entregar las herramientas para que aprendamos a hacer síntesis e interpretar sus consecuencias. Sobre esta síntesis, siempre inacabada y por hacer, descansa la idea de unidad dinámica del hombre y del mundo, y en último término de sentido.

Quizás la escuela como la universidad debieran recuperar el sentido de las humanidades, que en este caso significa no sólo enfatizar en un currículum humanista, sino en recuperar el sentido de lo humano desde esta re-visión del mundo y del conocimiento.

Si desde la distancia de la escuela tradicional con el denominado “conocimiento complejo” abordamos el problema de la violencia fue porque pensamos que frente a este fenómeno en la escuela se opera otra distancia, no sólo de índole epistemológica, sino fundamentalmente existencial.

El sentido de la escuela como el de la existencia humana no es nunca en sí mismo sino que se construye, y se descubre. La violencia como fenómeno existencial quizás acusa este sentimiento de pérdida y de frustración en una época que algunos califican como una era del vacío²¹.

La escuela no sólo se ha alejado de responder a su gran promesa que es la promoción humana, sino que además no es necesariamente un lugar emergente del conocimiento, capaz de delinear la adquisi-

²¹ Lipovetsky, G. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona, 1986.

ción de la autonomía o el descubrimiento de la “ley” personal. Esta dinámica de la ley que significa adoptar un criterio de lo que se puede y no hacer y el desarrollo de la autonomía personal se presentan desde varios aspectos, como algo cada vez más ambiguo que ni el colegio, ni la familia se sienten capaces de asumir y de enfrentar.

El desafío de la educación aparece más que nunca bajo una marcada exigencia ética. Esta exigencia no significa imponer nuevas normas, sino la de generar condiciones para construir y re-construir un mundo más humano y solidario.

La violencia en cualquiera de sus formas, y sobre todo en la escuela, se constituye como un acto de negación del otro. La ética es una dimensión concreta de la existencia humana porque se sitúa justamente en la decisión del permanente reconocimiento del otro. En una sociedad que se globaliza, el “rostro del otro”, como diría E. Levinas, aparece cada vez más cercado por el anonimato, el individualismo y el descompromiso. La recomposición de sentido no habría que buscarla desde algún consenso heterónimo, sino desde una resensibilización y compromiso de cada uno de nosotros con los otros. La exigencia ética del otro es recíproca a la exigencia y afirmación de sentido de lo humano en los hombres.

Bibliografía

- Aylwin, Mariana.** *Violencia Escolar* (2000) www.mineduc.cl
- Bourdieu, P.** *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamara, México, 1995.
- Dörr, O.** *Ética y Lenguaje en Espacio y tiempo vividos: estudios de antropología psiquiátrica.* Ed. Universitaria. Santiago, Chile, 1996.
- Echeverría, R.** *Ontología del lenguaje,* Ed. Dolmen, 1994.
- Flores G., Luis.** “La Muerte de Dios y la experiencia de lo sagrado”. *Boletín de Filosofía*, N°10. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile, 1999.
- Foucault, M.** *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* 10ª ed. Siglo Veintiuno, 1984.

- Jerez, S. y Tarride, M.** “Reflexiones acerca de la necesidad de un cambio paradigmático en educación”. *Revista Pensamiento Educativo*, N° 27, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 2000.
- García-Huidobro, J. E.** *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. España, 1999.
- Girard, R.** *La violencia y lo sagrado*, Anagrama. Barcelona, 1983.
- Gleick, J.** *Caos: la creación de una ciencia*. Seix Barral, Barcelona, 1988.
- Lipovetsky, G.** *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, Barcelona, 1986.
- Maritain, J.** *La educación en este momento crucial* (1943). Club de Lectores. Argentina, 1981.
- Marcel, G.** *Les Hommes contre l’Humain*, La Colombe, París, 1951.
- Morin, E.** *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. España, 1994.
- Morin, E.** *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Seuil, 2000.
- Prevenir Situaciones de Violencia Escolar.** *Orientaciones para la acción*. Mineduc. Programa MECE. Media. 1999.
- Proyecto Fondecyt.** *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo*, N° 10110771 (2001-2003).
- Revista Qué Pasa.** Publicación Especial, 24/Abril/ 2001.
- Sahagun, Lucas J.** *Nuevas Antropologías del siglo XX*. Sígueme. Salamanca, 1994.
- Varela, F.** *El Fenómeno de la vida*. Santiago, Chile, Dolmen, 2000.
- Vattimo, G.** *El fin de la modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa. Barcelona, 1986.