

HORIZONTE DE COMPRENSIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO FENÓMENO ANTROPOLÓGICO. HACIA UNA RECUPERACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EDUCATIVA¹

Luis Manuel Flores González²

Abstract

The central assumption of the researches carried out consists of concentrating on a more global and complex phenomenon in respect to the meaning of violence, and not just on the facts of violence that occur at school. The facts correspond to actions performed by some that are generally others. The facts occur as lots of things happen, where others are the responsible ones, and also others are those who suffer such actions.

The horizon of the meaning of violence has anthropological and existential roots that overwhelm the recorded facts of physical violence. We detect a break and a greater and more concrete crisis that shows a lack of existential sense and of the link of the subjects with themselves and with the others. At the root of this absence the teenagers show a strong need for recognition and acceptance via violence at school. The recovery of the educational subjectivity refers directly to the embodied reinterpretation of the phenomenon of violence at school, emphasizing the role of the pedagogical structure, and the means of intersubjective encounter in school relationships.

¹ Este artículo corresponde a parte de la fundamentación del Marco Teórico del Proyecto Fondecyt *Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa*. N° 1040694 (2004-2006).

² Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: lmflores@puc.cl.

Resumen

El supuesto central de las investigaciones realizadas consiste en centrarse en torno a un fenómeno más global y complejo sobre el sentido de la violencia, y no simplemente sobre los hechos de violencia que ocurren en la escuela. Los hechos corresponden a acciones que protagonizan algunos, que generalmente son otros. Los hechos ocurren como tantas cosas que pasan, donde son otros los responsables, y también otros son los que padecen dichas acciones.

El horizonte de sentido de la violencia tiene raíces antropológicas y existenciales que desbordan los hechos registrados de violencia física. Detectamos un quiebre y una crisis más amplia y concreta, que dice relación a la falta de sentido existencial y de vinculación de los sujetos consigo mismo y los otros. En la raíz de esta ausencia los jóvenes muestran una fuerte necesidad de reconocimiento y aceptación vía violencia escolar. La recuperación de la subjetividad educativa alude justamente a la reinterpretación encarnada del fenómeno de violencia en la escuela, destacando el rol de la estructura pedagógica y de las vías de encuentro intersubjetivo en las relaciones escolares.

Introducción

Un hecho reciente en nuestro medio de violencia característico y subrayado por los medios de comunicación, fue la situación de un adolescente que habría intentado incendiar su propio colegio. En este caso, como en otros que han ocurrido, es evidente que los protagonistas son otros. El colegio en cuestión y sus autoridades, aparecen como víctimas enfrentadas a un hecho en donde no entienden ni el mensaje del acto, ni menos su sentido.

Por el contrario, un fenómeno alude a un acontecimiento que está siempre enlazado y del cual somos siempre parte. El fenómeno alude a un conjunto de experiencias irreductibles que están enlazadas subjetivamente. La violencia es

justamente un conflicto de subjetividades: mientras unos legitiman una acción violenta, las víctimas como es lógico las rechazan absolutamente.

A este respecto nos parece significativo señalar que, la violencia escolar en Chile se sitúa históricamente en un hecho denominado el “mito fundador” que se remonta recién al año 1999. Sería absurdo pretender que antes de esa fecha no había violencia, pero estos “hechos” eran interpretados sólo como casos de indisciplina.

Los hechos son engañosos, porque siempre están sujetos a interpretaciones implícitas. Este solo aspecto nos permitió abrir la investigación a una mirada hermenéutica, donde en rigor no hay hechos sino sólo interpretaciones. Indudablemente, esta metodología y esta apuesta teórica no son un puro subjetivismo anecdótico, sino que se están complementando con el método estructural del discurso de Greimas y otros.

Desde otra perspectiva, la noción de violencia simbólica que introduce P. Bourdieu, y los trabajos de Michel Foucault, instalan el significado de la violencia como estructuras reproductoras y castigadoras de la propia institución escolar, con su curriculum y sus disciplinas. A este respecto, no es casual que la disciplina no sea sólo el orden impuesto de la conducta escolar, sino además, el supuesto teórico de las propias asignaturas de estudio. El origen histórico y etimológico de la palabra disciplina estaba, justamente, ligada a la idea de castigo y de punición, o sea, de violencia de la escuela misma como institución y estructura.

1. Horizonte de Comprensión del Fenómeno de la Violencia.

En el proyecto Fondecyt N° 10110771, establecíamos que el horizonte de la violencia tiene raíces antropológicas y existenciales que desbordan los hechos registrados de violencia física, al detectar un quiebre y una crisis más amplia, pero no por ello menos concreta, como es la falta de sentido existencial. Lipovesky (1986) nos plantea la existencia de una “era del vacío” que adquiere su forma más

directa justamente en el campo de la de la educación. “La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar” (Lipovsky, 1986, pp. 38-39).

Las estructuras sociales en general y las educativas en particular, aparecen cruzadas por la apatía y la abulia. En esta perspectiva, y a pesar de que la violencia es percibida a veces como algo absurdo y carente de significado, desde el discurso de los jóvenes ésta admite sentidos y funciones bien precisas. En la citada investigación Fondecyt registramos al menos cuatro sentidos, es decir, cuatro direcciones que los propios jóvenes implicados otorgan a la violencia.

1.1. Las Funciones de la Violencia Según el Discurso de sus Protagonistas.

Estas funciones no ocupan el lugar de la explicación causal, sino de la “comprensión” dada por los propios “actores” de la violencia. Desde una perspectiva hermenéutica, el lenguaje no es sólo una herramienta de comunicación. El lenguaje es la condición donde se estructura la acción de los hombres y la prosa del mundo. Por esta razón, las estructuras del discurso de los jóvenes, son vías concretas de comprensión de sentido de la violencia. Evidentemente que este sentido no es unívoco, ni reducible a estas funciones.

1. Función Ritual-Identificadora, por medio de la cual los jóvenes logran ser aceptados por un grupo determinado y con ello pertenecer a éste. La identificación no es necesariamente explícita, y los “principios”, parecen circunscribirse más al poder sobre un territorio o una situación, que a la defensa de algún derecho perdido.

2. Función de Jerarquía en el uso de la violencia, representa una vía a través de la cual las personas, en este caso los jóvenes, establecen su posición respecto de otras personas. La violencia actúa como un mecanismo de estructuración del sistema escolar. Los jóvenes miden fuerzas para ver “quién es quién” y de este modo, establecer todo un orden jerárquico al interior del establecimiento.
3. La Función de Reparación, puede tomar al menos dos formas: una búsqueda de justicia o un mecanismo de defensa. Esta función es considerada por los informantes como una reacción necesaria frente al ataque de otras personas, por lo que no se cuestiona moralmente su uso y más bien se justifica. Detrás de la necesidad de defenderse subyace el deseo de reconocimiento y de ser validado por el grupo como legítimo otro.
4. Función de “Rebelión” contra la autoridad establecida, tanto los profesores como el cuerpo directivo del colegio. No obstante, hay una ambigüedad al respecto, porque la mayoría de las veces, la rebelión contra la autoridad es contra el mundo adulto en su conjunto. Además, esta rebeldía está lejos de convertirse, salvo excepciones, en una organización que reivindique ciertos derechos o postule ciertos principios.

1.2. Hacia una “Compresión” de las Funciones de la Violencia Escolar.

La violencia sacrificial de la que habla René Girard, supone una lucha de deseos en conflictos. El deseo es, al mismo tiempo, algo que se aprende: un aprendizaje y una tensión o conflicto: cada uno desea lo que otro ya tiene. La rivalidad de imitación o mimética es la base de escalada de violencia de unos contra otros. Este circuito de una violencia generalizada, de todos contra todos, se detiene por la presencia del chivo expiatorio que regula este conflicto de todos contra todos, dirigiéndolo ahora hacia uno solo. Esta violencia, sugiere Girard, es originaria y está presente en las primeras comunidades humanas, que fundaban su historia con crimen primigenio o sobre un hecho de sangre. El común denominador de estas

primeras comunidades, además de la sangre como elemento simbólicamente vinculante, era la aterradora presencia omnímoda de los dioses.

Ahora bien, la distancia de nuestra época respecto de estas situaciones parecen evidentes. Los dioses ya no son tan aterradores como lo fueron antes y decididamente están ausentes. En efecto, el creciente proceso de secularización de la cultura, no es ajeno al sentimiento de apatía social en un mundo desencantado, donde emerge paralelamente el síntoma de la violencia escolar.

Desde otro punto de vista, y revisándolo con más distancia, en las funciones asignadas por los propios jóvenes a la violencia, se encuentra una tendencia al restablecimiento de equilibrios (justicia) y de reconocimiento social (aceptación). Aunque en sentido inverso a la tolerancia y a la aceptación del otro como legítimo otro, la violencia escolar entre pares implica a pesar de todo, suponer un grado de reconocimiento y de entrada social a un grupo. En otras palabras, la violencia escolar vehicula un sentimiento que está fuertemente ligado con un sentimiento de pérdida y desarraigo existencial. La violencia tiene en los jóvenes siempre un valor para otro, de ahí la importancia de que en los "hechos" de violencia siempre haya al menos un testigo. En este contexto, la negación del otro siempre es un acontecimiento social y no sólo un juicio de la conciencia. La negación del otro puede traducirse no sólo como violencia física, sino también como violencia simbólica. Autores tan distintos como por ejemplo M. Foucault, E. Levinas, P. Bourdieu coinciden en este aspecto pluridimensional de la violencia: la violencia puede corresponder al discurso mismo (Levinas), al poder invisible de las instituciones (Foucault), a la reproducción social que imponen los sistemas educativos (Bourdieu), al deseo mimético que siempre rivaliza con los otros (Girard).

Para concluir insistamos en que nos parece pertinente centrar la discusión y las visiones de la violencia al interior de lo que denominaremos "figuras de la violencia" (F. Dubet). La idea de "figura" tiene la ventaja de situar la problemática

sobre márgenes distintos a los hechos brutos de la experiencia y las explicaciones causales, para penetrar en una perspectiva hermenéutica y fenomenológica del sentido y "comprensión" de un fenómeno que se manifiesta de muchas maneras. En esta perspectiva, ni el sentido ni la comprensión son acciones unívocas, que pudieran resolverse desde una sola fuente o perspectiva teórica. Desde una perspectiva hermenéutica, la "comprensión" no es reducible al dominio exclusivo de un conocimiento o de la información cognitiva de un problema. La comprensión corresponde a un movimiento de aproximación cuya finalidad es penetrar en el "horizonte" de un discurso o una acción. La tarea consiste, entonces, en mostrar y detectar las dinámicas fundamentales y los ejes centrales, de los movimientos internos e invisibles del fenómeno en cuestión.

2. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa.

La subjetividad corresponde a la idea fundamental de que el sujeto (ser humano), más que estar sujeto a una definición, es sujeto de relaciones y de apertura al mundo. Hace tiempo que la fenomenología y las ciencias físicas y biológicas, han rediseñado la noción de relación y de vinculación del sujeto al mundo. Tradicionalmente, la relación era entendida como relaciones de pares o componentes objetivos enfrentados los unos a los otros, y no como un conjunto de redes interrelacionadas y dependientes una de las otras. Sin embargo, la relación de subjetividad alude a un conjunto de dimensiones existenciales, que parecen resquebrajadas tanto por lo que comúnmente llamamos sistema social, como por la propia institución escolar. La relación de subjetividad fundamental del sujeto es la intersubjetividad, es decir, la relación ahora en redes hacia los otros. La escuela tradicional tiende a cortar los lazos de subjetividad, ya sea por el programa, por la reforma, por exigencias curriculares, por responder a test estandarizados de rendimiento, o por cualquier otra tarea que excluye, como diría E. Morín, la enseñanza de la condición humana.

Desde distintas fuentes hay una reiteración en destacar la dimensión abierta y comunitaria del sujeto. Desde la tradición fenomenológica, el sujeto no es más una monada sustancial definible sobre la base de una naturaleza racional ya dada, sino una relación radical al mundo de la vida (*Lebenswelt*), y al que denominaremos, a grosso modo, "mundo social". La razón es relativamente sencilla: la conciencia fenomenológica no es sólo una conciencia que piensa en solitario, sino conciencia intencional que siente y constituye radicalmente el mundo. Ser sujeto significa ser-con-otro. Los guiones no marcan en este caso una distancia o separación, por el contrario, pretenden ser la indicación gráfica del radical involucramiento del sujeto con el otro y el mundo. Este involucramiento radical permite, al mismo tiempo, ligar teóricamente la fenomenología con la sociología.

Desde otro ámbito, el de la biología, y en la línea de los trabajos de F. Varela, también se recoge esta tradición de subjetividad abierta del sujeto humano, que no está más sujeto a una naturaleza, sino a la relación "viva" y encarnada de la conciencia, la que no es más reducible a una mente que piensa de un modo solipsista, sino un cuerpo sujeto (*Leib*) que es relación primordial de subjetividad. El sujeto es un ser vivo encarnado en un cuerpo y un mundo que son relaciones intersubjetivas. El proceso de enacción que nombra Varela o enlazamiento del sujeto con el mundo, es vital y encarnado y no puramente conceptual o neutro. Es relevante para nuestro estudio la oposición entre lo que en tradición fenomenológica se denomina cuerpo Objeto (*Körper*) con la de Cuerpo sujeto (*Leib*). Es cierto que el cuerpo que yo soy alude a una experiencia propia y en último término incommunicable. Sin embargo, es también cierto que este "cuerpo sujeto" es la mediación concreta que vehicula el enlace con el mundo. El cuerpo fisiológico (*Körper*) que se tiene, funciona o se daña orgánicamente. En cambio, en el cuerpo que somos, reside la apertura al mundo, porque es "ahí" donde vivimos, y no en el cuerpo de la anatomía clásica que dividía el cuerpo, en cabeza, tronco y extremidades.

En el dominio de la investigación estrictamente social encontramos una sintonía con las observaciones precedentes. El sujeto es comprendido irremediamente en perspectiva comunitaria y, recíprocamente, las comunidades y las instituciones en las que ellas se desarrollan, contienen en sí mismas un dominio simbólico e imaginario como diría C. Castoriadis, que las circunscribe en el dominio de la subjetividad y de las representaciones. Por tanto, lo social es siempre subjetivo, no porque creamos que la conciencia colectiva es la suma de las individualidades, sino al revés, porque ni lo social ni lo individual son un producto de agregación que suma, sino una relación y una emergencia. "Lo que denomino Sujeto no tiene casi nada en común con lo que se llama vida interior, porque está abierto, expuesto a las presiones, las seducciones y las amenazas de los sistemas, que procuran destruir a quienes les oponen su libertad y su individuación. El Sujeto está expuesto a todos los peligros; no podría sobrevivir de otra manera. No hay construcción posible del Sujeto al margen de la referencia a dicha acción colectiva. Es por eso que el punto central de mi reflexión es aquel en que la idea de Sujeto se liga con la de movimiento social". Por tanto, ser sujeto corresponde a una dimensión irreductible, que si bien se enlaza fundamentalmente en lo social, no se limita a ello. Desde el otro extremo el referente "pedagógico" no es tan sólo lo referido a lo metodológico, sino al conjunto de condiciones donde ocurre el aprendizaje.

2.1. La Estructura Pedagógica.

La revisión de la estructura de la escuela no se limita a un elemento funcional. Se pretende mirar más allá de la estructura formal, para penetrar en lo que algunos expertos denominan estructura pedagógica. La dimensión estructural no se refiere tan sólo a una estructura física, dependencia política, o sistema administrativo, sino a una red de intencionalidades que se activan y se ponen en marcha.

Por tanto, son parte de la pedagogía y de su movimiento institucional, las acciones y prácticas del conjunto sistémico de los establecimientos. De esta manera,

el conjunto de relaciones que habitualmente denominamos institucionales, son parte integral del "acto pedagógico". En nuestro medio, sería parte integral de lo pedagógico así entendido los planes y programas, las decisiones políticas sobre la jornada escolar completa, la nueva ley de obligatoriedad de la enseñanza, el sistema de valores, etc.

Por lo tanto, es imposible captar en un sólo movimiento la diversidad del acto pedagógico concebido como el conjunto de relaciones en que acaece y que, a su vez el mismo produce. Según el diagnóstico de diversos pensadores, la escuela, como la sociedad postmoderna en su conjunto se inserta en un "terreno" que circula alrededor de tres procesos socio-culturales fundamentales: la desimbolización de los núcleos culturales de identidad, el reduccionismo consumista, la crisis del humanismo y el relativismo ético.

1. La Desimbolización de los Núcleos Culturales de Identidad.

Asistimos a un sostenido proceso de desimbolización. El fin de los metarrelatos descontextualiza la homogeneidad de la que gozaban las representaciones sociales en general. La desimbolización refigura lo social desde una noción de sociedad que contenía promesas fundamentales de desarrollo (justicia social, igualdad), por una sociedad vacía que no alcanza a contener las iniciativas individuales, que tienden a ser cada vez más privadas y egocéntricas (Lipovsky, Baudrillard).

2. El Reduccionismo Consumista.

Paradójicamente, la era del vacío es también una época repleta de ofertas y promociones. En este contexto, la educación se privatiza en todos los niveles y se concibe más como un bien, que como un derecho o un servicio. Baudrillard ha mostrado hace tiempo que se instaló una "nueva sociedad" que no sólo ha reducido el ser al hacer, sino también el modo de pensar y sentir las relaciones sociales, individuales y de la vida cotidiana, al criterio del consumo. La paradoja del consumo

es bastante evidente, mientras por un lado todo es posible de comprar y tener, las condiciones de acceso a este sistema están hiperreguladas por un desigualitario sistema social que genera grandes exclusiones.

3. La Crisis del Humanismo y el Relativismo Ético.

Las tendencias nihilistas muestran un avance en el desarrollo de diversos procesos de secularización de la cultura y atomización del conocimiento. Este último elemento es relevante para la educación. La cultura deja de ser un núcleo que otorgue identidad, o permita el despliegue sólido de un horizonte de sentido. El conocimiento disciplinario desplaza el desarrollo de un saber más integral y relacionado, e insistimos en parcelar el conocimiento en áreas supuestamente opuestas como serían las científicas y humanistas. Esta enumeración nos facilita la elaboración de distintos niveles de análisis, pero evidentemente hay un proceso global de desintegración y de atomización que no sólo afecta el conocimiento o el sentido del mundo, sino radicalmente el sentido del sujeto, y su dirección y significado concreto, que se construye en la escuela.

En los tres niveles expuestos aflora una idea que tiende a relativizar el sentido del ser humano, y una visión instrumental del mismo sujeto, que conforma un mundo de objetos carente de un valor trascendente y de relaciones funcionales, reducidas a criterios de rendimiento.

La idea de diagnóstico de la situación estructural de la escuela, en combinación con elementos socioculturales, tiene por sentido guiar lo que denominamos la recuperación de la "subjetividad educativa".

Por ejemplo, el espacio de la escuela no es el mismo que el espacio público, de las calles, de una plaza, o un estadio de fútbol. En estos espacios, la violencia tiene siempre un anonimato, independiente de la identificación de sus protagonistas. En el dominio público, la violencia se somete a controles que la sociedad puede

diseñar con leyes especiales, o con, por ejemplo, determinados planes de prevención y seguridad ciudadana.

Nuestra primera observación consiste en afirmar que la escuela no es reducible al territorio físico, sino al dominio de relaciones que desde ella emergen. No es lo mismo el consumo o tráfico de alcohol o drogas, en el anonimato del barrio, a que ocurra en las inmediaciones de la escuela. Hay por tanto, una dimensión de extraterritorialidad de la escuela que corresponde a un elemento “complejo” de la institución, porque la relación que se establece desborda los límites físicos y refuerza la idea de que el espacio de la escuela es siempre, para bien o mal, un espacio simbólico.

Por esta misma razón, la institución escolar no es independiente del resto de las instituciones, ni del resto del conjunto del tejido social. La crisis global de las instituciones parece ser una situación incontestable en nuestro tiempo, donde la escuela no sería una excepción. Comparativamente con otras instituciones, como las políticas o religiosas, en nuestro medio, la escuela conserva un cierto grado importante de credibilidad social. Según los datos aportados por la Tercera Encuesta Nacional de Juventud realizada por el INJUV, los Profesores son los profesionales que le merecen más confianza a los jóvenes (51,8%).

Sin embargo, también en nuestro medio, se presenta un desgaste referido fundamentalmente a la cuestión de la equidad y calidad de la enseñanza. Recientemente una de las revistas universitarias, lo reflejaba muy bien en una de sus portadas, preguntando: “¿Por que si tengo cuarto medio apenas sé leer y escribir?” (Revista Universitaria, PUC, 2002). La calidad y la equidad de la enseñanza son vectores ineludibles al momento de plantear la pregunta por el sentido de la violencia.

Conclusiones.

La violencia en la escuela es un fenómeno complejo. Esta afirmación, en apariencia evidente, pretende indicar de entrada que la violencia en el espacio educativo se constituye como un fenómeno multidimensional. Este fenómeno alude a relaciones que involucran múltiples factores relacionados entre sí. Como sabemos, los hechos sociales nunca ocurren en solitario y responden a lógicas de acción que no son necesariamente explícitas, ni evidentes.

Desde otro punto de vista, como lo han mostrado en parte nuestras propias indagaciones, para varios jóvenes la escuela es una cárcel o un lugar donde se aburren, y la sensación de fracaso es vivida casi como una condena irremediable.

Para entender esta nueva perspectiva, el pensamiento de la postmodernidad nos entrega elementos clarificadores y relevantes para nuestra indagación. El fin de los "meta-relatos", como diría Lyotard (1979), es el fin de las macroteorías y de la ilusión del progreso social. La investigación en educación ha evolucionado estos últimos años hacia una preocupación por lo micro. Ya no se trata de denuncias universalizantes sobre el peso de la macroestructura, sino estudios más específicos, menos globales, que buscan explicar y comprender la sociedad desde las interacciones y la vida cotidiana.

La ruptura del círculo vicioso es parte de la tarea de recuperación de la "subjetividad educativa". Si seguimos dividiendo el sistema en procedencias y municipios ahogamos el "espacio" escolar a puras variables socioeconómicas. Si al contrario intentamos instalar una auténtica idea de comunidad educativa, los rankings de mejores colegios, y los resultados serían elementos no exclusivos de calidad educativa. La calidad educativa y el giro de una escuela no violenta, requiere de un sistema que se vincule y se comunique más allá de los resultados SIMCE o PSU. Los jóvenes se sienten perdiendo una oportunidad que los adultos parecen haber perdido de antemano. La recuperación de la subjetividad educativa supone,

efectivamente, un encuentro entre los sujetos que constituyen el sistema escolar en su conjunto. Este sería el componente existencial de una vida más comunitaria y más plena de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

GADAMER, H. G. (1994). *Verdad y Método II*. Sígueme. Salamanca.

LIPOVESKY, G. (1986). *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo*. Anagrama, pp. 38-39.

MORIN, E. (2001). *Los Siete Saberes de la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 47.

PAIN, J. (2000). *Violence à l' école. Fatalité ou Défi*. Doudain P. A. y Erkohen-Markus, M. (Éds). De Boeck Université. 2000. Bruxelles. Belgique. 2000, p. 71.

SOËTARD, M. (2001) *Qu'est-ce que la Pédagogie*. ESF. Editeur, p. 103.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos Vivir Juntos?*. FCE. Argentina, pp. 82-83.

VARELA, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Dolmen.

ZERÓN A. M. (2004). En: *Violencia Escolar y Sentido de la Escolarización: Una Aproximación Fenomenológica*. Revista Rexe, Vol. 3, Nº 5. Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Enero.