



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**EL DISCURSO CULTURAL COMO GENERADOR DE UNA PEDAGOGÍA DE LA
VIOLENCIA**

Autora: MSc. Beatriz Elena Coronado Barreto

Tutor: Dr. Luis Javier Hernández Carmona

Trujillo, julio 2016

CC-Reconocimiento



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**EL DISCURSO CULTURAL COMO GENERADOR DE UNA PEDAGOGÍA DE LA
VIOLENCIA**

(Tesis Doctoral como requisito fundamental para obtener el Grado de Doctora en Educación)

Autora: MSc. Beatriz Elena Coronado Barreto
Tutor: Dr. Luis Javier Hernández Carmona

Trujillo, julio 2016

CC-Reconocimiento

DEDICATORIA

*A DIOS, fuente de luz, esperanza y
fortaleza en mi vida.*

bdigital.ula.ve

AGRADECIMIENTOS

A DIOS: Padre, Hijo y Espíritu Santo, por la vida, el amor y la sabiduría para culminar con éxito este proyecto académico.

A la Virgen Santísima, Madre amorosa que acompaña mi vida.

A mis padres: Jorge y Rosa, mis grandes amores, pilares fundamentales de mi vida y mi formación.

A mis hermanas: María Alejandra y Nathalia, por el apoyo y el amor incondicional que siempre me regalan.

A Rolando, por la compañía y el apoyo que me brindaste durante la investigación.

A la ilustre Universidad de Los Andes, casa de estudio que me ha brindado la oportunidad de formarme desde mis estudios en pregrado hasta la actualidad.

Al Dr. Luis Javier Hernández Carmona, Tutor de esta tesis doctoral, por sus valiosas orientaciones y enseñanzas desde el inicio de la investigación.

Al Dr. José Camilo Perdomo y a la Dra. Írida García de Molero, por sus aportes como jurados designados para la evaluación y corrección de este trabajo de investigación.

A los compañeros de estudio del doctorado, en especial a mis amigas incondicionales Usmary y Anne Marie, por todos los momentos vividos.

ÍNDICE GENERAL

	Pp
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
LISTA DE CUADROS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I. EL PROBLEMA.....	7
Planteamiento del Problema.....	7
Formulación del Problema de investigación.....	24
Objetivos de la Investigación.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación de la Investigación.....	25
Delimitación de la Investigación.....	27
II. MARCO TEÓRICO.....	29
Antecedentes de la Investigación.....	29
Bases Teóricas.....	33

Aproximaciones al concepto de violencia.....	33
El discurso cultural como generador de una semiosis de la violencia..	36
Cultura violenta, cultura impuesta. Aproximaciones desde la teoría de Freud.....	43
La agresividad inherente al hombre desde los planteamientos de Freud.....	46
Arquetipos del inconsciente colectivo: la violencia implícita en el arquetipo de la sombra.....	50
El poder y las relaciones de poder según Michel Foucault.....	56
El Estado y el poder.....	63
Violencia en el contexto escolar.....	65
Educación extraescolarizada.....	70
El discurso de la violencia en los medios de comunicación.....	71
La Educación.....	78
Algunos conceptos centrales en la educación.....	82
Comunidades educativas.....	86
Relaciones entre pedagogía y educación.....	92
Pedagogía.....	93
Pedagogía: ¿arte, técnica, teoría, ciencia, filosofía?.....	94
Pedagogía contemporánea.....	100
Corrientes pedagógicas contemporáneas.....	101
Pedagogía hermenéutica.....	105
La noción de hombre, individuo y sujeto.....	111
El sujeto y los campos enunciativos.....	114

III. MARCO METODOLÓGICO.....	124
Paradigma de la investigación.....	124
Diseño de la Investigación.....	125
Metodología.....	125
El proceso de investigación.....	128
Etapas para la construcción de la teoría.....	129
IV. MARCO ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
Objetivo Nro. 1.....	135
Categoría de análisis: de la Pedagogía hermenéutica a la Pedagogía de la violencia.....	135
Sub-categoría de análisis Nro 1: concepción hermenéutica de la Pedagogía.....	135
Sub-categoría de análisis Nro 2: pedagogía que excluye al sujeto...	137
Sub-categoría de análisis Nro 3: pedagogía que gobierna, norma, castiga y controla al sujeto.....	140
Objetivo Nro. 2.....	147
Categoría de análisis: Medios de Comunicación social como sistema de opresión.....	147
Sub-categoría de análisis Nro 1: protagonismo y anonimato del sujeto.....	150
Sub-categoría de análisis Nro 2: consumo, homogenización y entretenimiento.....	152
Sub-categoría de análisis Nro 3: pedagogía que aliena.....	156

Objetivo Nro. 3.....	160
Categoría de análisis Nro 1: lo intrasubjetivo.....	161
Sub-categoría de análisis Nro 1: Subjetividad descentrada.....	162
Sub-categoría de análisis Nro 2: Autoformación del sujeto con relación a la violencia.....	163
Categoría de análisis Nro 2: Lo intersubjetivo.....	164
Sub-categoría de análisis Nro 1: relaciones intersubjetivas dentro de la pedagogía de la violencia.....	164
V. DEVELAMIENTO DE LA TEORÍA.....	167
Pedagogía de la violencia.....	168
Frente a la pedagogía de la violencia.....	170
Referencias Bibliográficas.....	174

bdigital.ula.ve

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Interrelación Teórica.....	121
2	Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro1.	130
3	Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro. 2	131
4	Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro. 3	133
5	Cronograma de Actividades.....	134

bdigital.ula.ve

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1 Cuadrante Semiótico.....	127
2 Cuadrante semiótico Nro. 1 referido al discurso de la violencia en el contexto intraescolar.....	130
3 Cuadrante semiótico Nro. 2 referido al discurso de la violencia en el contexto extraescolar.....	131
4 Cuadrante semiótico Nro. 3 referido al sujeto y las relaciones intra e intersubjetivas dentro de la pedagogía de la violencia.....	132

bdigital.ula.ve



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

**EL DISCURSO CULTURAL COMO GENERADOR DE UNA PEDAGOGÍA DE LA
VIOLENCIA**

Autora: MSc. Beatriz Coronado Barreto
Tutor: Dr. Luis Javier Hernández Carmona
Fecha: Julio, 2016

Resumen

A partir de la violencia político-social evidenciada en el Holocausto de la I y II Guerra Mundial, se afirma que la violencia ha estado presente en el discurso cultural, manteniéndose como centro y su signicidad continua manifestándose en numerosos espacios de la sociedad, dando lugar a una semiosis de la violencia. Desde la pedagogía hermenéutica, dicha semiosis influye en el proceso formativo que realiza el sujeto, al interactuar bajo una dimensión dialógica con los valores culturales e históricos que le presenta su contexto, es decir, el sujeto aprende a ser violento. En consecuencia, el objetivo de la investigación fue interpretar desde la Ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia. Se asumió como violencia toda acción donde el ejercicio del poder genere de manera habitual, aislada o abrupta situaciones que manipulan, controlan, cercenan, dominan y coartan la autonomía del sujeto. Como metodología se utilizó la Ontosemiótica (semiótica de la afectividad-subjetividad). El análisis de los resultados se realizó a partir del cuadrante semiótico autor-texto-lector-contexto propuesto por Hernández Carmona (2013) y se fundamentó en el análisis de los aportes de Foucault (1987; 1999; 2006), Freire (1970), Gadamer (2000), Dilthey (1949), Barbero, (2007; 2009) y Vargas Llosa (2012) sobre el tema de estudio. Se concluye la existencia de la Pedagogía de la Violencia, como un proceso dialéctico transcurrido históricamente en diversos espacios de la sociedad constituido por discursos continuos, herramientas, procedimientos y situaciones que de manera sistemática reducen la complejidad del sujeto al desplazar el reconocimiento de la identidad del sujeto como entidad sensible y originando un sujeto reducido, descentrado, escindido, anulado.

Palabras Clave: cultura, violencia, pedagogía, sujeto.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación¹ se parte de la noción de cultura aportada por Lotman (2000), quien la define como un macrotexto en cuyo interior alberga el conjunto de microtextos regulados y organizados, producto de la naturaleza sígnica y dinámica que la caracteriza y que permite la circulación de un sistema de significaciones en el espacio de la semiosfera. De acuerdo con el autor, en el desarrollo histórico de la humanidad los lenguajes y la cultura son inseparables, ya que se considera imposible la existencia del lenguaje sin estar sumergido en el contexto de la cultura. Por lo tanto, lenguaje y cultura como sistemas semióticos son esenciales para la formación y circulación social de los discursos.

En este sentido, los textos que han desempeñado un papel mnemotécnico en la cultura se ubican en el centro del sistema, constituyen el núcleo y pueden llegar a convertirse en símbolos de la memoria colectiva. Al respecto, uno de los textos que ha permanecido en la memoria colectiva dentro del sistema cultural es la violencia; muestra de ello lo encontramos en diversos hechos ocurridos en la historia de la humanidad. Para ejemplificar lo anterior, es propicio recordar las invasiones bárbaras, las incursiones de los hunos, la conquista de Jerusalén y numerosas situaciones que, según Steiner (1991) relacionan el discurso cultural con la violencia, particularmente con la barbarie del siglo XX ocurrida entre los años 1936 y 1945 en Europa, desde el sur de España hasta las fronteras del Asia rusa.

Motivado a que la violencia como texto ha estado presente en diversos momentos históricos de la humanidad, asumimos que su signicidad se ha expresado de forma manifiesta u oculta en discursos provenientes de la religión, la sociedad, el Estado, la escuela, la familia, los medios de comunicación. Esto permite inferir, por una parte, que la violencia está sistematizada, lo cual actúa como elemento

¹ La investigación está registrada como Proyecto satélite en el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de los Andes, bajo el código NURR-H-519-12-09-ED y forma parte del Proyecto NURR-H-5012-11-09-AA, titulado: Signos de la violencia y la agresión dentro de la convivencia ciudadana. Caso: violencia escolar, adscrito al Centro para la Formación y Actualización Docente del Núcleo Rafael Rangel.

estructurante de los procesos pedagógicos que surgen en cada uno de estos escenarios, y por otra, que la mencionada sistematización genera una semiosis de la violencia. A este respecto, si la violencia se presenta en diversos campos y circunstancias enunciativas conviene revisar su definición, así como la significación que para esta investigación tuvo lugar.

Etimológicamente la palabra violencia proviene del latín *violentia* que significa fuerza, poder, es decir, se refiere al que usa la fuerza (Corominas, 1957). Esta concepción manejada sobre la violencia hace referencia al uso intencional de la fuerza o el poder contra la misma persona, grupo o comunidad, cuya finalidad es causar daño físico, psicológico, verbal, sexual o hasta su propia muerte. En esta definición también se incluyen humillaciones, amenazas, rechazo o cualquier otra acción que atente contra la integridad emocional de la persona.

No obstante, conviene puntualizar que la violencia abordada en esta investigación va más allá de su concepción tradicional, puesto que se ubica en el orden de los diversos escenarios donde el ejercicio del poder ha generado de manera habitual o aislada situaciones en las cuales se manipula, cercena, domina y coarta la autonomía del sujeto, lo que indudablemente implica su anulación o desplazamiento. En efecto, es considerado una forma de violencia, puesto que, cuando “La persona, (...) es negada o invalidada en tanto “sujeto social” y es tratada como “objeto social” la misma es víctima de violencia” (Pakman, 1990 citado por Sluzki, 1995: 353). Este tipo de violencia conlleva a lo que Hernández Carmona (2014) ha denominado subjetividad descentrada, motivada por la imposición, manipulación y subordinación devenida de paradigmas culturales, tecnológicos, sociales, educativos que atentan contra los valores subjetivos del sujeto.

En este sentido, la violencia se manifiesta en diferentes contextos bajo diversas formas de sujeción, control y dominio del sujeto, tal es el caso del discurso religioso, del cual se infiere la violencia aceptada por el sujeto, puesto que desde la iglesia se impone un único camino para que los hombres se liberen del pecado y obtengan la salvación eterna. De esta manera, la violencia es normatizada y convenida; he allí una pedagogía que justifica el hecho violento como

reinvidicatorio, al intentar rescatar al hombre a través de diferentes prácticas, cuyo fin es controlar su comportamiento, pensamientos y buscar la obediencia absoluta.

De igual manera en el ámbito de la sociedad circula un sistema de poder ejercido a través de relaciones de dominación, sometimiento, vigilancia y control que no solo se ejerce desde el Estado, sino también por instituciones sociales o en la vida cotidiana, a partir de la estructura jerárquica y las relaciones de poder que sostiene la autoridad familiar; la coacción del padre sobre el hijo, del hombre sobre la mujer y de las diversas situaciones que propician el abuso del más fuerte sobre el más débil.

En lo concerniente al contexto educativo, la escuela se ha convertido en instrumento de imposición o legitimación de la dominación, donde prevalece el control disciplinario, la arbitrariedad cultural, se impone lo que es legítimo aprender y se desplazan los intereses, emociones y necesidades subjetivas del estudiante. Desde esta perspectiva, se percibe la educación como la práctica que adoctrina y oprime a los educandos, y precisamente, toda situación en la que “A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta” (Freire, 1970: 48). En efecto, “Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general” (Freire, 1970: 52-53), lo cual, direcciona la acción pedagógica al interior de la escuela.

La violencia también se percibe por la hegemonía que la cultura audiovisual y el poder que los medios de comunicación han ejercido sobre los sujetos como herramientas de alienación, pues a través de ellos se incita al consumo desmedido y se exalta la violencia desde diversas estrategias comunicativas como la prensa amarillista, la televisión, la publicidad, entre otras formas de comunicación mediadas por la tecnicidad electrónica que ha cercenado la esfera íntima del sujeto.

Visto este panorama sobre las disímiles manifestaciones de violencia presentes en los campos enunciativos señalados anteriormente, asumimos que la misma está sistematizada y se resignifica en el espacio semiótico de la cultura,

generando la semiosis de la violencia que incide directamente en la formación del sujeto, es decir, el sujeto aprende a ser violento, tomando en cuenta que la acción educativa no solo se circunscribe a la escuela, sino a otros emplazamientos culturales. Respaldados en la pedagogía hermenéutica -sustentada en los ideales en la Ciencias del Espíritu-, hallamos la importancia que tiene la autoformación del sujeto en su proceso educativo, pues en su formación juega un papel primordial, tanto su experiencia interna, como las interminables relaciones que establece con su historia, con la ciencia, con el contexto social y con los valores preeminentes reforzados a través de la familia, la religión, la industria comunicacional y la cultura en general.

En consecuencia al existir la semiosis de la violencia sistematizada en el sistema cultural, se genera una pedagogía de la violencia, entendiendo la pedagogía más allá de su significado etimológico, pues en esta investigación ha sido considerada desde una visión más amplia, es decir, como toda acción educativa que involucre la formación del sujeto, lo que implica el proceso interpretativo en el cual se encuentra inmerso constantemente el sujeto, tanto por su experiencia interna como por las relaciones que establece con su contexto social y cultural.

Por lo tanto la pedagogía de la violencia como teoría planteada fue sustentada en el análisis de las acciones desarrolladas por la escuela, con sus técnicas de disciplinamiento y normatización que dirigen y controlan la conducta del sujeto, anulan su dimensión espiritual y sensible, pero además, por otros discursos colaterales como los medios de comunicación social, lo cuales constituyen una potencia formativa y por tanto influyen en su educación; todo ello interviene en que el sujeto aprenda a ser violento y en las relaciones intersubjetivas que establece dentro de su contexto inmediato. Bajo estos planteamientos, el objetivo principal de la investigación fue analizar desde la Ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia.

La metodología de análisis que se utilizó fue la Ontosemiótica o “semiótica de la afectividad-subjetividad trascendente”, basada en “el dinamismo social de la vida

humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos” (Hernández Carmona, 2013: 16), la cual permitió abordar al sujeto desde sus instancias subjetivas-afectivas partir de la posicionalidad del enunciante, las circunstancialidades enunciativas y las relaciones intra e intersubjetivas que establece con su cultura. Efectivamente, la interpretación es un recurrente semiótico en la metodología seleccionada, por lo tanto, funcionó como instrumento de reflexión a partir del cuadrante semiótico: autor-texto-lector-contexto propuesto por Hernández Carmona (2013), así como el proceso de interrelación teórica que sustentó el análisis de cada cuadrante en particular. Todo ello, proporcionó los fundamentos de la tesis planteada.

En este sentido, se abordaron teorías propuestas por Dilthey (1949), Foucault (1979; 2006), Freire (1970), entre otros autores que permitieron analizar las prácticas de dominación desarrolladas al interior de la escuela opuestas a los ideales filosóficos que sostiene la pedagogía hermenéutica. De igual manera, se teorizó acerca de los postulados que Hopenhayn (1999), Barbero (2007; 2009), Vargas Llosa (2012) y Hernández Carmona (2008) figuran sobre los medios de comunicación social como sistema de poder y de opresión. El camino recorrido permitió deslindar una necesaria reflexión sobre la acción que el sujeto realiza como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia. Esto, a partir del tratamiento teórico basado en los planteamientos propuestos por Gádamer (2000), Foucault (1987), y Hernández Carmona (2013, 2014). En la interpretación de estos textos situamos los fundamentos que sostienen nuestra teoría denominada Pedagogía de la violencia.

En este sentido la investigación está estructurada de la siguiente manera: en el Capítulo I se describe el contexto del problema, los objetivos, la justificación y delimitación de la investigación. En el Capítulo II se presenta el marco de referencia teórica que sustenta el estudio, tomándose como base los antecedentes de la investigación, las teorías de diversos autores y el cuadro de interrelación teórica utilizado para profundizar en las unidades de análisis objeto de estudio.

El Capítulo III ofrece información sobre el paradigma de la investigación, diseño, metodología, proceso de la investigación y las etapas que se siguieron para la construcción de la teoría. En el Capítulo IV se presenta el análisis de la información correspondiente a cada uno de los cuadrantes semióticos construidos según las unidades de análisis, categorías y subcategorías que definen las isotopías concatenantes de la Pedagogía de la Violencia. En el Capítulo V se plantea, de manera concreta, las bases que fundamentan la Pedagogía de la Violencia según cada objetivo específico trazado, así como algunas acciones orientadas a valorar el reconocimiento del sujeto consigo mismo y con el otro, lo que indudablemente repercutirá en todos los emplazamientos culturales. Por último, se muestran las referencias bibliográficas utilizadas en el desarrollo del trabajo.

bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Desde su etimología, la palabra violencia proviene del latín violentia, violentus, lo cual deriva de vis que significa “fuerza”, “poder”, es decir, el que usa la fuerza, verbalizándose en violare, violación, violador (Corominas, 1957). Tradicionalmente, la violencia ha sido definida como el uso de la fuerza física o el poder por una o varias personas en donde se somete de manera intencional al maltrato, presión, sufrimiento u otra acción que atente contra uno mismo o contra la integridad, física, psicológica y moral de cualquier persona, institución o comunidad. De esta manera, “Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad” (Foucault, 1998: 14).

Bajo estas consideraciones, la violencia no es solo un hecho concreto que se pueda medir en situaciones particulares, tal como se ha pretendido demostrar a través de diversas investigaciones, cuya intención ha sido detectar causas y consecuencias del fenómeno de la violencia en determinados espacios y momentos de la sociedad, puesto que la violencia va más allá del daño físico o psicológico que se ejerce sobre una persona o comunidad y por tal motivo su concepto debe ser reexaminado. En efecto, cuando el fenómeno de la violencia se inserta en el discurso cultural encontramos que forma parte de un continuo.

Con el propósito de profundizar en la noción de cultura se consideran los planteamientos de Lotman (2000: 168), quien señala que la cultura funciona como un sistema sígnico. En efecto, su esencia sígnica constituye un macrotexto dentro del

cual se encuentra el conjunto de microtextos; estos a su vez forman relaciones dialógicas a través del proceso dinámico que la caracteriza. En este sentido, “cada cultura históricamente dada genera un modelo de cultura determinado inherente a ella”, ya que se forma de particularidades, y por tanto, debe atender a los cambios del contexto histórico, educativo, lingüístico y geográfico. De igual forma, en su libro *La Semiosfera I* (1996), asevera que la cultura forma parte de un “continuo”, ya que es imposible la existencia de un sistema que funcione de manera aislada, al contrario, éste solo funciona cuando se encuentra sumergido en la semiosfera.²

Dentro de la cultura como sistema de significación se hallan discursos sociales relacionados con diversas condiciones de producción, es decir, otros textos³ ya producidos que ejercen influencia en la generación de nuevos discursos. Esto se explica debido a que en este espacio semiótico integrado, el texto además de cumplir una función comunicativa, también actúa como generador de sentidos, es decir, no se percibe como una entidad separada, aislada, estable. Al contrario, en la semiótica textual de Lotman, el texto interactúa, se resignifica y se organiza jerárquicamente formando complejas tramas de textos según los múltiples contextos en los que se ubica⁴.

²El concepto que el autor ha propuesto acerca de la semiosfera se emplea en sentido metafórico para referirse al espacio donde resultan posibles los procesos de comunicación y producción de información, ya que contiene un conjunto de textos y lenguajes que circulan entre sí en medio de la dinámica cultural. En la cultura se encuentran incorporados los valores (la verdad, la bondad, la belleza, la justicia, entre otros), pero además se hallan otros productos culturales como la religión, el arte, la ciencia, la tecnología. Por esta razón, el trabajo fundamental de la cultura “consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre” (Lotman, 2000: 171).

³ El concepto de texto en el plano de la semiótica de la cultura de acuerdo con Lotman (1996: 82) se presenta “...no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado.” En este sentido, el texto deja de ser un portador pasivo del sentido, en su lugar actúa como un fenómeno dinámico a partir del contacto con otros textos, con el medio semiótico y con el lector del mismo.

⁴ En esta investigación se toman los aportes de Lotman, puesto que la actividad y el dinamismo caracterizan tanto la noción de cultura, como la producción de nuevos textos a partir de su interacción con otros textos, con el contexto, las circunstancias y con el lector, lo que genera diversos procesos que desencadenan la dinámica cultural.

Por ello se dice que la cultura ni se hereda, ni es estática, ya que pertenece a la memoria no hereditaria de la colectividad y al ser parte de la memoria está ligada a la experiencia histórica pasada (Lotman, 2000). Este punto es importante, ya que uno de los mecanismos de organización y conservación de la información que circula en el espacio semiótico de la cultura es la larga duración de los textos en la memoria colectiva, lo cual forma una jerarquía, es decir, estructuras nucleares (textos de un nivel mayor y una posición dominante) o textos de vida larga que permanecen como los más valiosos.

Para ejemplificar la permanencia y circulación de la violencia como texto dominante en el sistema cultural, basta con recordar que en la historia de la humanidad han existido numerosas situaciones que vinculan el discurso cultural con la violencia. Según Steiner (1991) es inadmisibles examinar una teoría de la cultura que omita los acontecimientos y cuadros del holocausto de la I y II Guerra Mundial. Por esta razón, relacionó la cultura con la violencia político-social, ya que luego de la Revolución Francesa, la Restauración, las guerras napoleónicas y el éxito de la burguesía en Europa, aparecieron hechos de “frustración, hastío, melancolía (...), violencia y cataclismo” (Vargas Llosa, 2012: 18). En este caso, la violencia es un texto que se convirtió en centro del discurso cultural, cuyas bases se originaron en la cultura europea, no obstante, se siguen manteniendo y resignificando en diversos espacios de lo social, es decir, por su complejidad ha sido conservado en la memoria colectiva⁵.

Desde esta perspectiva, al considerar que la violencia ha estado implícita en el discurso cultural, y por tal, en la memoria colectiva de los seres humanos, la violencia se muestra como un arquetipo del inconsciente colectivo. Esta afirmación se fundamenta en los postulados de Jung (1970: 32), quien señaló que “(...) parte

⁵ Lotman (1996: 82) señala que “El texto cumple la función de memoria cultural colectiva. Como tal, muestra por una parte, la capacidad de enriquecerse ininterrumpidamente, y, por otra, la capacidad de actualizar unos aspectos de la información depositada en él ...” Esto se debe, precisamente a que “Los aspectos semióticos de la cultura (...) se desarrollan (...) según las *leyes de la memoria*, bajo las cuales lo que pasó no es aniquilado ni pasa a la inexistencia, sino que cumpliendo una selección, pasa a ser conservado, para, en determinadas condiciones, de nuevo manifestarse” (Lotman, 1998: 153).

del inconsciente consiste en una multitud de pensamientos oscurecidos⁶ temporalmente, impresiones o imágenes que, a pesar de haberse perdido, continúan influyendo en nuestra mente consciente.” En este sentido, a los contenidos del inconsciente colectivo les denominó “arquetipos”; los cuales al concienzializarse y ser percibidos cambian según la conciencia individual en que surgen.

La teoría de Jung (1970) sugiere que estas formas arquetípicas no son modelos estáticos, sino que constituyen factores dinámicos presentes en diferentes momentos y contextos, señalamiento que explica la presencia de la violencia como texto arraigado en la memoria cultural colectiva y resignificado ininterrumpidamente, puesto que con el correr del tiempo, el dinamismo cultural ha hecho que surjan nuevas catalogaciones de violencia en contextos contemporáneos, tales como: violencia escolar, violencia en los medios de comunicación, violencia familiar, violencia en el contexto social.

La violencia como arquetipo del inconsciente colectivo, además se complementa desde lo planteado por Ricoeur (1990a), puesto que, para el autor la amplitud y profundidad de la violencia en la historia de la humanidad se ha prolongado en diversas ramificaciones de lo social, cultural, espiritual y psicológico, arraigándose en las conciencias de los seres humanos. Dicha aseveración se fundamenta, como anteriormente se esbozó, desde la violencia político social comprobada en los campos de concentración de la II Guerra Mundial, lo cual marcó la historia de Europa y en general la cultura occidental, pero además, a partir de otros hechos que han afectado la historia de humanidad como: situaciones de tortura, secuestro, terrorismo, guerras y masacres en contextos sociales, así como diversas situaciones en los que impera la crueldad en entornos cotidianos como el hogar, la escuela, la comunidad o la sociedad en general.

⁶ Jung (1970) le atribuye a una parcela del inconsciente la parte oscura del alma del individuo; lugar en el cual habitan las miserias humanas como la maldad, el egoísmo, las ansias de poder y de dominio, la manipulación, entre otros sentimientos negativos. Esta parcela fue denominada por el autor como *la Sombra* y constituye un arquetipo que permite al sujeto el camino a su interior y el encuentro consigo mismo. En el capítulo I de este trabajo se abordará la relación entre este arquetipo y la violencia.

Al asumir, junto a Lotman (1996), que la cultura funciona como sistema sígnico, es decir, un gran sistema fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis⁷, consecuentemente se asume la violencia como un texto dominante cuya dinámica en el sistema cultural le ha permitido, por una parte, funcionar como un continuo, y por otra, vincularse con el dinamismo de la vida social del hombre. Por lo tanto, la violencia se percibe como un texto que ha acompañado al hombre a lo largo de la historia; situación que no ha sido superada, pues para Steiner (1991) la sociedad se encuentra en medio de una cultura que aún apunta hacia el uso sistemático de torturas con fines políticos.

En consecuencia, en la actualidad nos encontramos en medio de una “poscultura”, definida según el autor como la sensación de desasosiego, de regreso a la violencia, al debilitamiento moral y a la fractura central de los valores evidenciada en las artes, la literatura, en los modos de ser y de comunicarse de las personas. Desde estos planteamientos, se afirma que la cultura como sistema sígnico altamente organizado forma un continuo que pudiera generar violencia, a partir de hechos históricos que la erigieron como protagonista, pero a la vez, la violencia también dinamiza a la cultura, puesto que la interacción de los textos que allí se vinculan y producen entre sí permite el surgimiento de una semiosis de la violencia en el sistema cultural.

En otras palabras, a raíz de la teoría de Steiner (1991) se infiere que el sistema cultural posee en su núcleo la violencia como fenómeno político-social y su signicidad se ha hecho presente en diversos momentos y espacios de la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, comunidad). Esto convierte tanto a la cultura como a la violencia en isotopías⁸ culturales, puesto que constituyen

⁷ En este caso, se parte de la noción de semiosis aportada por Verón (1996: 125), quien la define como “la dimensión significante de los fenómenos sociales”, en tanto procesos de producción de sentido. De esta manera, todo fenómeno de sentido, remite al sistema productivo y por tanto, tiene una manifestación material que da cuenta de la generación y circulación de discursos, para formar una red de relaciones entre el texto y su producción, siempre que haya dejado huellas en el contexto social.

⁸ De acuerdo con Greimas (1970), (citado por Hernández Carmona, 2013: 20), la isotopía se refiere al “conjunto de categorías semánticas redundantes que permiten la lectura uniforme de una historia”. En este sentido, cuando se alude al término isotopía cultural, se pretende referir a la unidad de significación o categoría semántica redundante en diversos textos culturales.

categorías semánticas que de manera insistente se han vinculado y resignificado en la historia occidental. Al respecto, la violencia como texto cultural ha extendido su operatividad a través del ejercicio del poder a lo largo del sistema sónico de la cultura, quizá por la “Fascinación de la violencia” que según Sorel (citado por Ferrater Mora, 2004: 3702) produce “una satisfacción psicológica: la satisfacción del poder”.

La anterior referencia dentro del continuo cultural permite revisar en los espacios anteriormente señalados la violencia como ejercicio del poder, bajo diversas formas de sujeción, vigilancia, control y dominación sobre el sujeto, que en definitiva, dan razón de la semiosis de la violencia. Al respecto, la noción de sujeto abordada en esta investigación se fundamenta desde tres planteamientos teóricos que se complementan entre sí.

En primer lugar, en la filosofía del lenguaje propuesta por Benveniste (1997), desde la cual el sujeto se constituye como tal a partir de la producción de discursos y donde la subjetividad es el universo simbólico que permite establecer relaciones intra e intersubjetivas. Por lo tanto, la base del Yo será el punto de partida para que el sujeto desde su experiencia interna interprete y resignifique el contexto sociocultural. De igual manera, se asumen las consideraciones de Foucault (1987) acerca de las prácticas de sí, que le permiten al sujeto constituirse en la medida que cuida su alma y espiritualidad para acceder a la verdad. En virtud de esta importante constitución del sujeto, se incorpora la definición que Hernández Carmona (2014) aporta sobre el mismo como arquitectura sensible, es decir, instancia volitiva-patémica que desde su conciencia de sujeto sensible produce discursos creando una lógica de sentido afectivizada a partir de la intersubjetividad.

Por lo tanto, en esta investigación el sujeto se entenderá como la instancia que trasciende del yo y que a partir del lenguaje se consolida como sujeto de acción, en la medida que interpreta, resignifica y produce discursos enunciativos mediados por su esfera subjetiva, siendo la subjetividad la base que le permitirá constituirse como sujeto sensible, para reconocerse y cuidarse a sí mismo, a la vez que establece relaciones intersubjetivas.

Al asumir la existencia de una semiosis de la violencia, en principio nos apoyamos en Foucault (1979: 60) quien señaló la presencia de un sistema de poder instalado profundamente en toda la malla de la sociedad, ya que desde la Antigüedad las sociedades occidentales han contado con un “sistema de dominación violenta, sangrienta y bárbara” de extrema racionalidad que atraviesa el cuerpo social insertándose en la vida cotidiana de los sujetos; en sus gestos, actitudes, discursos, aprendizaje. Por lo tanto, los mecanismos para ejercer el poder han funcionado en espacios particulares de la sociedad como la familia, el ejército, la oficina, los hospitales, la escuela o el entorno inmediato del sujeto, lo cual evidencia no solo la existencia de un poder, sino de varios poderes⁹ que operan bajo formas heterogéneas y que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica.

En todo caso, desde el momento en que se instaura una comunidad humana y en especial en el momento en que se constituye el Estado, aparece el fenómeno de la violencia ejercida por los que detentan el poder, principalmente porque la violencia es potestativa del Estado, ya que éste “funciona mediante la violencia” (Althusser, 1974: 27) y tiene los órganos autorizados para ejercerla a través del ejército, la policía, la guardia nacional, las prisiones y otras instituciones que conforman el aparato represivo de Estado. Por esta razón, ha sido concebido como una máquina de represión que permite asegurar la dominación de las clases dominantes sobre la clase obrera.

En consecuencia, los aparatos represivos de Estado ejercen su práctica jurídica como fuerza represiva. Al respecto, Ricoeur (1990a: 210) señala: “el Estado es el foco de una concentración y de una trasmutación de la violencia”, pero esa violencia posee ciertas características de legitimidad, puesto que, precisamente el proceso civilizatorio ha exigido sustraer la violencia de la sociedad y regularla a través de distintas instituciones capaces de aplicarla. En consecuencia, el Estado tiene la potestad de ejercer el poder para castigar y reprimir de manera legítima, a

⁹ A partir de las concepciones de Foucault (1979). *Microfísica del poder*. Segunda Edición. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

través de órganos e instituciones encargados de normar, disciplinar o dominar la conducta del hombre.

El Estado como forma de organización social, económica, política y coercitiva abarca un conjunto de instituciones cuya autoridad le permite establecer las normas que regulan la sociedad. Desde la tradición marxista el Estado constituye un aparato represivo tal como lo señala Althusser (1974). Por su parte, Weber (1979: 92) define el Estado moderno como una "asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación", y consecuentemente los medios de coacción que ejerce a través de diversas instituciones cumplen las funciones de defensa, gobernación, justicia, seguridad, entre otras.

No obstante, existen otras instituciones que indistintamente de ser públicas o privadas, constituyen aparatos ideológicos de Estado (AIE), es decir, su funcionamiento es predominantemente ideológico, "pero secundariamente represivo, aunque solo sea en casos extremos y suave, disimula e incluso simbólicamente" (Althusser, 1974: 37). Tal es el caso de los AIE religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, de información y culturales. En el contexto de esta investigación, es importante resaltar algunas similitudes en cuanto a la estructura jerárquica con la que se ejerce el poder desde el aparato represivo de Estado y estos aparatos ideológicos.

Por ejemplo, mientras el Estado posee la autoridad para establecer normas y castigos, la estructura teológica-jurídica del discurso religioso impone un único camino para que los hombres se liberen del pecado, es decir, impone su ideología a través de la iglesia y de la verticalidad del poder para dominar¹⁰. En este sentido, la Ley de Dios es accesible al hombre y la observancia de sus preceptos es necesaria para la salvación, a fin de no recibir el castigo divino. De esta manera, se infiere una

¹⁰ De allí, el temor de Dios, es decir, el temor de ofenderlo, pues solo Él tiene la potestad de otorgar la salvación eterna. Así lo expresa Benjamin (1995: 11): "De ahí al abordaje de la ley primera, de los diez mandamientos en su doble condición de exigencia y de temor a la pena divina, antes que la explicación y el juicio sobre la acción. De forma que la contienda entre razón y fe, que ha movido tantas conciencias, se repite en la aceptación de la violencia divina (...)"

violencia aceptada por el sujeto, puesto que es normatizada y convenida, lo cual hace alusión a una pedagogía que justifica el hecho violento como reivindicatorio, al intentar rescatar al hombre a través de diferentes prácticas, cuyo fin es controlar su comportamiento, pensamientos y buscar la obediencia absoluta.

El aparato religioso recuerda mediante sermones y grandes ceremonias a propósito del nacimiento, el matrimonio o la muerte, que el hombre es solo ceniza, salvo si aprende a amar a sus hermanos hasta el punto de ofrecer la otra mejilla al que le golpea la primera (Althusser, 1974: 46).

Por otra parte, la estructura jerárquica que sostiene a la familia y los modos de organización de la autoridad familiar reconocen la coacción del adulto sobre el niño, del padre sobre el hijo, puesto que tradicionalmente se atribuye al padre como agente de represión y guardián de las prohibiciones familiares; él coloca las normas, los deberes y las obligaciones, no obstante, esto puede revertirse, generando situaciones que propician el abuso del más fuerte sobre el más débil. En efecto, cuando existe un desmedido desarrollo y cumplimiento de las conductas de manera represiva, se puede acarrear el empleo de modos de comportamientos violentos y coactivos que influyen en que los miembros de la familia acepten y asuman conductas renunciando a sus propias convicciones.

Estos planteamientos en cuanto al ejercicio del poder como forma de dominio por parte del Estado, la religión y la familia permiten revisar el ámbito escolar. En este sentido, la escuela como aparato ideológico de Estado desempeña su papel dominante desde la práctica pedagógica. Algunas investigaciones señalan que la escuela se ha convertido en un instrumento donde se generan condiciones de alienación, bajo el enfoque de escuelas como espacios de reproducción, en la cual se enfatiza el control disciplinario y se silencia a los estudiantes, ignorando su historia, sus experiencias, sus intereses. Por esta razón Bourdieu y Passeron (1995: 28), enfatizan que “inculcar a los alumnos que todavía son páginas en blanco, los valores y la cultura de una clase particular, la *arbitrariedad cultural*” es también violencia. Según Freire (1970) esta violencia constituye un proceso que pasa de una generación de opresores a otra, lo cual se va instalando en un clima general que influye en los procesos pedagógicos dentro y fuera de la escuela.

En consecuencia, el trabajo pedagógico tiene siempre la función de mantener el orden, al reproducir las relaciones de fuerza entre los grupos dominados. Al respecto, Freire (1970) planteó la existencia de la educación como práctica de dominación, pues al mantener la ingenuidad en los educandos pretende adoctrinarlos dentro del marco ideológico, para su adaptación al mundo de la opresión. De acuerdo con este autor, la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo lo que le es cercano (los bienes, la tierra, el hombre), es decir, crea la conciencia posesiva y basándose en los planteamientos de Fromm, afirma que el sujeto opresor “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida” (Freire 1970: 81).

De esta manera, la opresión implica controlar bajo el ejercicio del poder, y precisamente, la escuela por ser una institución disciplinaria, desde la perspectiva foucaultiana, ejerce poder sobre sus estudiantes, en el sentido de imponer ciertas normas y comportamientos que se consideran adecuadas para desarrollar sus funciones y tareas como institución formadora y socializadora. Para lograrlo, cuenta con algunos dispositivos o microtecnologías de poder; entre éstos: el examen, la mirada jerárquica o la sanción normalizadora. Dicho poder disciplinario, se ejerce con la función principal de "enderezar conductas". Así, la escuela tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección e inscribirse en un proyecto de normalización (Foucault, 2006), es decir, debe disciplinar en nombre de las funciones asignadas por la sociedad, la familia y el Estado. Al respecto Foucault (1987: 138-139) señala:

El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas -en las que el poder necesariamente está presente (...)- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario.

Sin embargo, es importante señalar que en el contexto escolar la violencia también se ejerce desde el ámbito estudiantil. Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre violencia entre estudiantes se han concentrado en torno a una de sus principales modalidades, que según Díaz-Aguado Jalón (2005) ha sido denominada con el término inglés bullying, derivado de bully, que significa matón. La

autora señala que en los alumnos se encuentra el llamado bullying o acoso entre iguales como el tipo de violencia escolar, donde existen comportamientos prolongados de diversa naturaleza que incluye agresiones verbales (insultos, burlas, amenazas, intimidaciones, entre otros), relacionales (ignorar, excluir del grupo, contar mentiras, rechazo social, intimidación, entre otras), agresiones físicas (patear, golpear, empujar, cachetear, pelear, entre otras) de unos alumnos contra otros que terminan convirtiéndose en víctimas de sus compañeros. De ahí que, surge un fenómeno en el cual cada actor o grupo de actores desempeña un rol (el agresor, la víctima y los observadores).

En consecuencia, la violencia entre estudiantes se refiere a cualquier acción física, verbal, psicológica y social, que manifieste una relación abusiva de poder de manera prolongada entre la víctima y el victimario y, tiene como propósito causar daño a otro compañero. Por lo tanto, se incluye en esta definición aquellas conductas acosadoras y persistentes que se dan entre compañeros dentro del ámbito escolar. En efecto, esto último obedece a lo intraescolar, no obstante, en ocasiones, las escenas violentas protagonizadas entre los estudiantes, traspasan los límites de la escuela al hacerlas circular por medios telemáticos como teléfonos móviles, redes sociales, juegos online, entre otras herramientas tecnológicas que favorecen la relación social entre los usuarios.

De esa manera, surge el ciberbullying definido como el acoso entre iguales sostenido y repetido en el tiempo, perpetrado por uno o varios alumnos contra otros, utilizando para ello las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones, publicación de videos, fotografías, correos electrónicos anónimos, entre otras situaciones que causen daño a la persona. Por lo tanto, cuando se publica o envía información con la intención de herir a una víctima de acoso en la red, ésta se difunde de forma inmediata de manera que resulta imposible cuantificar el alcance del daño ocasionado. Sin duda, se da una situación de poder del acosador respecto a su víctima.

En atención a estos planteamientos, importa resaltar que las diversas situaciones de violencia provienen de múltiples esferas sociales, es decir, la escuela

parece reflejar lo que acontece en la sociedad en general, pues se encontrarán otros agentes colaterales adversos que intervienen en el proceso educativo, como la influencia de los medios de comunicación en la generación de violencia, lo cual afecta el sistema cultural, ya que indudablemente los valores y conceptos culturales que se reciben a través de estos medios, contribuyen o entorpecen el desarrollo del hombre en la sociedad, su identidad, sus maneras de pensar y de actuar.

En consecuencia, los medios de comunicación y la cultura guardan estrecha vinculación, sabiendo que la expandida circulación de información proveniente de los medios de comunicación de masas (término muy utilizado directamente en inglés: mass media) influye en la forma como se percibe la realidad; esto se debe a que los valores y actitudes comunicados por la prensa, las revistas, el cine, la T.V y la internet son comúnmente adoptados por las personas como patrones de conducta. En otras palabras, el flujo indiscriminado de información que circula por el ecosistema comunicativo se ha convertido en un sistema de poder y de opresión que exalta lo efímero y lo individual, glorifica la violencia, fomenta la adquisición obsesiva de productos, es decir, su potencialidad alienante y la profunda carga ideológica han deformado el objetivo central de los medios de comunicación: informar, educar y entretener

De allí que se valore la educación escolar (cuando el hecho educativo se lleva a cabo en espacios institucionales destinados para tal fin), la educación familiar (para referir el acompañamiento que ejercen los miembros de la familia sobre el niño), así como la labor pedagógica que ejercen los medios de comunicación social en la formación en valores y en la construcción de la identidad del sujeto. En términos generales, si uno de los principales problemas culturales es la educación, ésta no sólo se circunscribe al espacio escolar, puesto que los procesos pedagógicos se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Por ello, es necesario enfatizar la importancia de los elementos culturales procedentes de la educación extraescolarizada; educación pedagógicamente tan válida como aquella institucionalizada que parte de los organismos oficiales del Estado.

En consecuencia, al considerar que la violencia se vincula directamente con el ejercicio del poder bajo diversas formas de sujeción, control y dominio, en el espacio semiótico de la cultura se genera una semiosis de la violencia. Por lo tanto, conviene señalar para los efectos de esta investigación, que la noción de violencia será abordada más allá del concepto de violencia física, psicológica o verbal. En este sentido, la concepción de violencia que en adelante será estudiada incluye diversas situaciones donde el ejercicio del poder ha generado de manera habitual, aislada o abrupta relaciones que manipulan, cercenan, dominan y coartan la autonomía del sujeto, lo que indudablemente conlleva a su anulación o desplazamiento y que en definitiva es considerada una forma de violencia, ya que cuando “La persona, (...) es negada o invalidada en tanto “sujeto social” y es tratada como “objeto social” la misma es víctima de violencia” (Pakman, 1990 citado por Sluzki, 1995: 353).

Al respecto, cuando el sujeto como *entidad sensible-sintiente* es desplazado o anulado, Hernández Carmona (2014: 230) señala la existencia de una “subjetividad descentrada que se convierte en imposición o manipulación por la fuerza o por el temor al castigo”. Esto, motivado por subordinaciones a las que es sometido por la imposición de paradigmas sociales, culturales, religiosos, tecnológicos, técnicas disciplinarias o un sistema educativo homogeneizador, ideologizante, cuyas prácticas pedagógicas se caracterizan por privilegiar la dimensión cognoscitiva¹¹, lo cual “constituye la primera muestra de la violencia estructural del sistema educativo, en representación del sistema social que se quiere perpetuar” (Hernández Carmona (2014: 231). Pero además, se descentra por el poder que ejerce la industria del entretenimiento que impone el consumismo, así como pautas de comportamiento que quebrantan los valores subjetivos del mundo interior del sujeto.

Estructurados estos planteamientos que señalan, en primer lugar, la cultura como continuo semiótico, según Lotman (1996), y que ésta genera mecanismos de conservación, reproducción y consolidación de los referentes, al ser violenta como lo señala Steiner (1991), se resignifica desde los diferentes espacios sociales bajo

¹¹ “El sujeto en la educación (...) es tomado prioritariamente como sujeto cognitivo, efectuándose una reducción de su complejidad al desatender los otros sentidos. En realidad un sujeto solamente cognitivo, (...) es un sujeto reducido” (Souto, 2009: 19).

diversas formas de regular, controlar y anular al sujeto; bien sea a partir del discurso disciplinario o a través de diferentes relaciones de dominación que se ejercen sobre los sujetos. En consecuencia, dentro de la cultura se encuentra inmersa la violencia como texto dominante y la interacción de los diferentes campos enunciativos¹² (el Estado, la escuela, la familia, los medios de comunicación) hace posible que la violencia esté sistematizada, lo cual permite el surgimiento, reforzamiento y consolidación de una pedagogía¹³ de la violencia.

Para desarrollar esta teoría sobre la pedagogía de la violencia, se empleó la Ontosemiótica como puente metodológico, la cual permitió interpretar “el dinamismo social de la vida humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos” (Hernández Carmona, 2013: 16), puesto que precisamente las diversas situaciones que implican dominación y por tanto anulación del sujeto devienen del sistema cultural, es decir de la convivencia con diversos escenarios de violencia producidos en el contexto comunitario, educativo y familiar del sujeto; esto ha formado a través de los años una red de significación¹⁴ constituida por una heterogeneidad de la violencia. Por lo tanto, se deduce que la violencia está sistematizada desde el Estado, la religión, la escuela, la familia, los medios de comunicación, vale decir, en la cultura.

Es importante destacar que el contexto venezolano no escapa a esta realidad, pues de manera usual se observan prácticas pedagógicas con relación a la violencia, incitadas por la escuela y por otros elementos colaterales como el sistema de poder y de opresión que aliena al sujeto a través de los medios de comunicación. Tal es el

¹² Un campo enunciativo es el espacio, ámbito o contexto de coexistencia de los enunciados, que a partir de su interacción forman una trama compleja de significados y resignificaciones construidas por el sujeto y que permiten la producción de diversos discursos.

¹³ La palabra pedagogía proviene del griego *παιδιον* (*paídos* -niño) y *γωγος* (*gogos* -conducir), lo que significa conducir al niño, es decir, hace referencia a la acción de acompañar. De acuerdo con Zambrano Leal (2005), la pedagogía se apoya en la figura del esclavo, puesto que en la antigüedad el pedagogo era la persona encargada de conducir al niño hasta la puerta de la escuela y esperarlo para llevarlo de regreso a la casa.

¹⁴ Esto se debe según Lotman (1996: 81), a que “el contexto cultural es un fenómeno complejo y heterogéneo, un mismo texto puede entrar en diversas relaciones con las diversas estructuras de los distintos niveles del mismo” Por tanto, la interacción del texto con los diferentes espacios culturales genera un diálogo entre generadores de textos, en este caso, como una entretrejadura de textos.

caso del estudio realizado por Perdomo, Ruíz Morón, García, Peña y Valero (2009) en cinco instituciones educativas del estado Trujillo, a través del cual se identificaron algunas conductas del docente y alumnos en relación a la agresión y a la violencia escolar, así como indicadores de la arquitectura escolar que propician manifestaciones violentas e indudablemente afectan el ejercicio de la ciudadanía.

De la misma manera, resalta la investigación realizada por Hernández y Finol (2010) en la cual se analizó a partir de la Semiótica del Cuerpo el periódico sensacionalista del estado Zulia: *Mi Diario*. Dicho estudio concluye que las dimensiones belleza/violencia dentro del discurso mediático alcanza características similares, convirtiéndose tanto en objetos de contemplación, como en un elemento que prevalece en la actual industria del entretenimiento. De acuerdo con este estudio, a partir de *Mi Diario* se establece el discurso de la violencia y la muerte como un código de identificación social, puesto que sus estrategias comunicativas permiten sostener el imaginario de la violencia en la sociedad venezolana, lo cual reafirma la influencia de los medios de comunicación de masas en la generación de una semiosis de la violencia.

Dada la importancia y la pertinencia de este tema en la actualidad, esta investigación se limitó a revisar los elementos implícitos en la práctica pedagógica al interior de la escuela, la influencia de los medios de comunicación social, así como la construcción del sujeto que se erige y establece relaciones intra e intersubjetivas en el contexto de la pedagogía de la violencia. Estos análisis permitieron, por una parte, dar respuesta al objetivo central de la investigación, y por otra, generar reflexiones que orientarán al lector a comprender que el fenómeno de la violencia está implícito en el sistema cultural, lo cual demanda un conocimiento profundo de ella para poder regularla, dándole prioridad al propio sujeto desde su espiritualidad, tal como lo plantea la concepción hermenéutica de la pedagogía.

En este sentido, y haciendo uso de la Ontosemiótica como perspectiva metodológica, se elaboró un corpus teórico que fundamentó la teoría planteada, es decir, las bases que sostienen la pedagogía de la violencia. Principalmente se abordaron las teorías de Foucault (1979; 2006) sobre el poder y de Freire (1970)

acerca de la educación bancaria, lo cual permitió reflexionar sobre las prácticas de dominación que se dan al interior de la escuela y que sin duda se oponen a los postulados filosóficos de la pedagogía hermenéutica¹⁵. De igual manera, fueron incorporados los planteamientos de Hopenhayn (1999), Vargas Llosa (2012) y Barbero (2007) para responder al sistema de poder y de opresión que generan los medios de comunicación social, lo cual incide tanto en la semiosis social como en la pedagogía de la violencia. Enfocarse desde esta perspectiva de análisis, permitió reflexionar desde los planteamientos de Gádamer (2000), Foucault (1987) y Hernández Carmona (2013), sobre la posición que el sujeto adopta como ente crítico y sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la dinámica generada por la pedagogía de la violencia.

En virtud de este planteamiento, de antemano precisamos cómo surge este proceso pedagógico con relación a la violencia desde el discurso cultural. Es importante recordar que la pedagogía hace referencia a la acción de acompañar y de conducir al niño. Esta disciplina se interesa por el estudio reflexivo del hecho educativo, tanto en el espacio escolar como en aquellas prácticas educativas que circulan fuera de la escuela, lo cual permite que desde diferentes contextos se ejerzan labores pedagógicas, ya que los sistemas de enseñanza no son exclusivos al contexto escolar, al contrario, “La pedagogía no sólo se da en las escuelas sino también en todos los emplazamientos culturales” (McLaren, 1994: 41).

En cuanto filosofía de la educación, la pedagogía toma en cuenta la acción educativa que va del hombre al mismo hombre e involucra los problemas de la naturaleza y la humanidad. Es decir, “contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 8). En este sentido, se asume la educación como un proceso de formación del propio sujeto, puesto que en él recae la responsabilidad de su educación, lo cual

¹⁵ Frente a la concepción de un mundo tecnificado y mecanizado, la pedagogía hermenéutica (fundamentada en la filosofía de Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger) piensa la formación (*Bildung*) del sujeto a la luz de las Ciencias del Espíritu. Asume los aportes del idealismo alemán que concibe la cultura como un conjunto de valores espirituales e históricos cuyas características principales se ubican dentro de una dimensión dialógica, reflexiva, crítica y humanística (Soler y Vilanou, 2001).

involucra tanto la autoformación a través de su experiencia interna, como las relaciones que establece con su contexto social, al aprehender el conjunto de valores históricos recibidos del sistema cultural.

Bajo estas consideraciones, la formación del sujeto se enmarca dentro de la pedagogía hermenéutica; concepción que centra su atención en la autoformación del sujeto como producto de la acción personal e individual, es decir, de la vida espiritual del hombre, pero además es importante recordar que, en el marco de la hermenéutica, la temporalidad ocupa un papel importante en el proceso formativo, ya que es imposible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad.

Esto permite inferir que la pedagogía hermenéutica considera aspectos individuales y sociales del sujeto, es decir, expresiones internas y externas de su vida, por ello el concepto de *Bildung*¹⁶ está presente, pues la idea de formación y cultura constituyen las bases que sostienen una pedagogía cuyo centro es la plenitud de lo humano. La vinculación entre pedagogía y hermenéutica explica el proceso interpretativo en el cual el sujeto se encuentra inmerso constantemente, ya que la relación inacabable que el sujeto establece con la cultura, las ciencias, la historia, contribuyen en su proceso formación. En otras palabras, el hombre se forma en medio de una relación estructuradora que abarca la interacción entre el conocimiento y la verdad, la historia, el contexto social y la cultura (Flores Ochoa, 1994).

En este sentido, si el sistema cultural y las diversas instituciones sociales que lo conforman producen una semiosis de la violencia, tal como se ha descrito en páginas anteriores, es importante reconocer que, desde la pedagogía hermenéutica, dicha semiosis influye en el proceso formativo que realiza el sujeto al interactuar bajo una dimensión dialógica con los valores culturales e históricos que le presenta su contexto. En otras palabras, formación y cultura van de la mano en la autoformación

¹⁶ La *Bildung* constituye un referente de la cultura alemana, ha sido denominado con la idea de “formación” y “cultura”, pero además, ha estado relacionado con expresiones como *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad); términos implícitos en una pedagogía cuyo propósito es alcanzar la plenitud de lo humano en el hombre (Vilanou, 2001).

del sujeto, por tanto, si la cultura es violenta, se genera una pedagogía perpetua con relación a la violencia.

Sobre la base de que educar es educarse y la formación es formarse como lo señala Gádamer (2000), el sujeto desde su posición autoformativa interpreta los valores históricos recibidos a través de la historia y la cultura, “en el intento de reconciliar el yo y el mundo, de modo que la formación se presenta como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo” (Soler y Vilanou, 2001: 19). En definitiva, el mismo sistema cultural produce una semiosis de la violencia sistematizada desde los diversos campos enunciativos, que permiten desde la interacción sujeto-mundo aprender a ser violento.

Se propone entonces, la pedagogía de la violencia producto de esta semiosis signada por la dinamicidad de la violencia en el sistema cultural que genera, en espacios intra y extraescolares, sistemas que dirigen, alienan, controlan y niegan la dimensión espiritual y sensible del sujeto, es decir, lo anulan a partir de la puesta en práctica de ciertos procedimientos disciplinarios y mecanicistas que coaccionan su autonomía y producen sujetos dóciles, manipulables, moldeables. Ciertamente, la pedagogía de la violencia ha transcurrido históricamente como un proceso dialéctico que influye en el aprendizaje del sujeto, en la construcción de su identidad, en su conducta y en las relaciones intersubjetivas que establece con su entorno inmediato, pues en ocasiones puede ejercer la violencia como una necesidad subjetiva para alcanzar lo que aspira, en algunos casos aminorar sus debilidades, ser aceptado o enmascararse para poder sobrevivir en el contexto escolar y social.

En este sentido, se formula la siguiente interrogante:

Formulación del problema de investigación

¿De qué manera interactúa la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar desde la Ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia.

Objetivos específicos:

- Interpretar desde la pedagogía hermenéutica los elementos implícitos en la práctica pedagógica desarrollada por la escuela, como campo enunciativo intraescolar que contribuye en la institucionalización de la pedagogía de la violencia.
- Explicar la práctica pedagógica desarrollada por los medios de comunicación de masas, como campo enunciativo extraescolar, en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.
- Analizar la construcción del sujeto como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia.

Justificación de la investigación

En los actuales momentos, el tema de la violencia constituye un tópico de relevante discusión desde el discurso cultural, ya que en diversos campos enunciativos se percibe el ejercicio del poder bajo formas de sujeción, control y dominio que no solo incluye la violencia física, sino otras situaciones en las que se coacciona la autonomía del sujeto a partir de instituciones como el Estado, la familia, la iglesia, la escuela o los medios de comunicación. En este sentido, han sido numerosos los intentos por analizar el fenómeno de la violencia, no obstante, algunas investigaciones han pretendido periodizar o medir variables para identificar y

caracterizar situaciones concretas, causas o consecuencias de la violencia, con la esperanza de generar acciones políticas y sociales para controlarla o regularla.

Apoyados en la teoría de Steiner (1991), se infiere que la violencia está implícita en la cultura, puesto que, en primer lugar, existen hechos de gran significación que vinculan la violencia con la cultura occidental y como fenómeno político-social se ha convertido en un texto dominante que circula y se resignifica en diversos espacios del continuo semiótico de la cultura. Por esta razón, la violencia se convierte en isotopía cultural, es decir, en unidad de sentido o campo de significación presente en diversas esferas de la sociedad, de las cuales han resultado nuevas catalogaciones de violencia producto de las relaciones y concatenaciones generadas con otras semiosis (social, cultural, familiar, educativa, medios de comunicación). Es decir, la violencia está sistematizada a través de un proceso complejamente organizado que no solo continua resignificándose, sino también enseña al sujeto a ser violento.

Desde esta perspectiva, se analizó la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia, ya que a través de los años se ha formado una red de significación compuesta por una heterogeneidad de la violencia, a partir del uso sistemático del poder en una sociedad represiva que domina, controla, enajena, coacciona conductas y anula al sujeto.

En este sentido, tal y como Paulo Freire (1970) habla de una *Pedagogía del oprimido*; teoría en la cual reprocha el sistema tradicional educativo bajo la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión, propone una nueva pedagogía liberadora, donde educadores y educandos a partir de la dialogicidad trabajen juntos para desarrollar la visión crítica del mundo en que viven como práctica de la libertad. Con esta investigación se pretende generar un aporte a la comunidad científica, a partir de la construcción de la teoría denominada Pedagogía de la Violencia, basada en la concepción de que la violencia está implícita en el discurso cultural, manteniéndose como centro y su signicidad se manifiesta en

numerosos espacios de la sociedad, a través de un proceso pedagógico que incide profundamente en la formación del sujeto.

En este sentido, la pedagogía de la violencia se constituye a partir de la interacción que el sujeto establece con la cultura caracterizada por la semiosis de la violencia; resaltando que los procesos pedagógicos se desarrollan en espacios intra y extra escolares y donde la autoformación del sujeto juega un papel importante al interactuar desde lo dialógico con los valores históricos que le proporciona su cultura, es decir, en la formación del sujeto cobra real importancia, tanto su experiencia interna como la interacción sujeto-mundo. De allí el análisis que se realizó en cuanto a los elementos implícitos al interior de la escuela y en los medios de comunicación de masas como campos enunciativos que ejercen relaciones de poder para normar, dominar, controlar al cuerpo social y anular al sujeto.

Para el análisis del discurso cultural y su influencia en la constitución de una pedagogía de la violencia, se asumió una investigación interdisciplinaria desde la filosofía, la hermenéutica y la pedagogía, con la finalidad de generar una interrelación teórica que permita analizar y concatenar las isotopías violencia y cultura en los campos enunciativos nombrados anteriormente. Por lo tanto, se analizaron los planteamientos de Lotman (1996; 1998; 2000), Steiner (1991), Foucault (1987; 1999; 2006), Freire (1970), Gadamer (2000), Dilthey (1949), Barbero, (2007; 2009), entre otros autores.

Como metodología de análisis se asumió la Ontosemiótica; teoría planteada por Hernández Carmona (2013: 16), quien la define como una “semiótica de la afectividad-subjetividad trascendente”, basada en “dinamismo social de la vida humana”, en la cual se enfatiza la interioridad del sujeto como productor de discursos y textos y su vinculación con la cultura. Desde esta perspectiva, la semiótica de la afectividad-subjetividad, permitió abordar al sujeto desde su posicionalidad y circunstancialidades enunciativas dentro de un contexto social determinado. En este caso, facilitó el análisis de los diversos espacios en los que se produce la semiosis de la violencia, y a partir de un planteamiento Ontosemiótico construir un corpus teórico basado en la escuela como espacio inmediato, los medios de comunicación

como espacio extramural y la misma acción del sujeto dentro de la espacialidad de la violencia para consolidar la teoría planteada.

Delimitación de la Investigación

La investigación se centró conceptualmente en el análisis de la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural en la constitución de la pedagogía de la violencia. En este sentido, la escuela desde lo intraescolar y los medios de comunicación desde lo extraescolar fueron los campos de estudio en los que la violencia se hace presente como isotopía cultural que consolida la pedagogía de la violencia. Esta teoría se construyó a partir de una interrelación teórica basada principalmente en los aportes de Steiner (1991), Foucault (1987; 1999; 2006), Freire (1970), Gadamer (2000), Dilthey (1949), Barbero, (2007; 2009), Vargas Llosa (2012), Hernández Carmona (2013; 2014), entre otros. El estudio se desarrolló en un lapso comprendido entre los años 2012-2016.

bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el marco teórico se presenta además de los antecedentes de la investigación, “los paradigmas epistemológicos o las corrientes actuales que están reconocidas en su disciplina”, así como los términos teóricos fundamentales que permitirán desarrollar de manera exhaustiva el análisis del tema central de la investigación (Magariños de Moretín, 2008: 63). En este sentido, a continuación se presenta una interrelación teórica fundamentada en los planteamientos de diversos autores, con la finalidad de analizar desde distintos contextos las isotopías concatenantes que permiten corroborar una semiosis de la violencia al interior del discurso cultural, así como los elementos que desde la práctica pedagógica intra y extra escolar dominan, controlan y anulan al sujeto.

Antecedentes de la Investigación

Parra (2014), realizó una investigación titulada: *La interacción semiótica entre lo indicial y los signos del cuerpo como representamen de la violencia en estudiantes de educación media general de tres liceos del estado Trujillo*, cuyo objetivo fue interpretar cómo influye en el comportamiento del estudiante, el vestido, el peinado, el maquillaje, los tatuajes, los piercings, el lenguaje; tomando en consideración que a partir de allí busca expresarse. En este sentido, la semiótica como disciplina de los

procesos de significación fue la base metodológica que permitió la interpretación de los textos, entendido el texto como todo aquello que se puede leer (interpretar).

Esta investigación constituye un antecedente importante, ya que la Ontosemiótica permitió la interpretación de diversos factores que influyen en el hecho educativo y en ocasiones impiden el logro de los objetivos propuestos desde la actividad docente, tal es el caso de algunos signos del cuerpo como los tatuajes, los piercings, el maquillaje, el peinado u otras corporeidades simbólicas como el *graffiti*.

Rodríguez Álvarez y Delgado de Briceño (2010) realizaron una investigación titulada: *Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas*. La metodología utilizada fue descriptiva, de campo y la muestra estuvo constituida por 150 docentes de cuarto, quinto y sexto grado de educación básica de la zona metropolitana de Caracas y el estado Miranda. El objetivo del estudio fue caracterizar las expresiones de violencia escolar en la escuela básica venezolana, para lo cual se usó un cuestionario validado con prueba piloto y juicio de expertos. Las investigadoras concluyeron que un alto porcentaje de docentes reconocen la violencia física y psicológica como la de mayor frecuencia e identifican el salón de clases y el patio como los lugares de ocurrencia.

Este trabajo constituye un aporte a la presente investigación, puesto que las autoras recomiendan que los docentes de cada unidad educativa deben elaborar programas de detección, prevención e intervención involucrando a todos los actores sociales del hecho educativo, lo cual sería efectivo si se establece un verdadero compromiso, donde el cambio se realice desde lo interno de la escuela hacia lo externo (comunidad). Además, sugieren que los organismos públicos son los llamados a generar políticas coherentes y sostenidas en el tiempo, donde se aborde el tema desde su prevención hasta su intervención. Todo ello, de conformidad con lo que expresa la Organización Mundial de la Salud (2003) cuando declara la violencia como “una enfermedad social en aumento”.

Rodríguez y González (2010) realizaron una investigación titulada: *Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican?* En esta investigación, los autores observaron las características de la agresión escolar,

analizando el papel de la familia, el grupo de iguales y el bajo autocontrol en las conductas agresoras manifestadas en los institutos de educación primaria y secundaria. En este caso usaron el análisis de estructuras de covarianzas y a partir de allí examinaron los efectos tanto directos como indirectos de estos factores sobre la agresión escolar. La muestra estuvo compuesta por 294 niños y adolescentes residentes de la ciudad de Mérida (Venezuela) cuyas edades abarcaban los 9 y 18 años. Los resultados de este trabajo evidencian que hay un efecto directo e indirecto de la familia en la agresión escolar. El bajo autocontrol no ejerce como variable mediadora. Asimismo, el entorno de iguales violentos es la variable que presenta la influencia directa más importante sobre la agresión en planteles de educación.

Esta investigación constituye un aporte al presente estudio, pues en ella se comentan diversas características de la agresión escolar, quedando establecido, según este trabajo, que la forma de agresión principal es la burla y/o el uso de sobrenombres ofensivos. Además, los hallazgos destacan el efecto de las variables familiares sobre la agresión escolar, lo cual ratifica la importancia de la familia en el desarrollo de conductas problemáticas. Ejemplo de ello lo constituye el efecto conjunto del apoyo de los padres y la supervisión, lo cual, aísla al joven de grupos de compañeros violentos. A partir de esta investigación, los autores sugieren que una socialización soportada en el monitoreo y afecto de los padres, previene que los hijos tengan contactos con entornos de amigos problemáticos, lo que en consecuencia, disminuye las conductas agresivas y violentas dentro y fuera del contexto escolar.

Hernández y Finol (2010) realizaron una investigación titulada: *Representaciones del cuerpo: de la belleza a la violencia corporal en los medios*, cuyo objetivo fue analizar la representación del cuerpo en el discurso informativo de sucesos de *Mi Diario*, periódico sensacionalista del estado Zulia, Venezuela. Se estudió un corpus de un mes tipo del periódico a partir de la perspectiva de la Semiótica del Cuerpo de Finol y Finol (2008): el cuerpo-objeto y el cuerpo-lenguaje (citado por Hernández y Finol, 2010). Estas dos dimensiones se abordaron desde un doble enfoque semiótico metodológico: el enfoque peirceano y el enfoque greimasiano.

Entre las conclusiones establecidas por los autores destaca que el discurso mediático del cuerpo desde las dimensiones belleza/violencia, adquiere características similares y se convierte en el elemento central de narratividad de la industria del entretenimiento actual, lo cual trivializa la información. En este sentido, a partir de este tipo de medio se expone toda una iconografía de visibilidad con la finalidad de representar la víctima de la violencia en su expresión más cruda, dejando claro a partir de la fotografía las miserias de la violencia. Así, el propósito comunicativo del diario objeto de estudio es establecer el discurso de la violencia y la muerte como un código de identificación social.

En esta investigación frente al concepto de “tecnología de la belleza”, surge otro contrapuesto: “tecnología de la violencia”. Ambos tienen un mismo fin, emplean los mismos recursos y le otorgan al cuerpo una misma significación mediática, en el sentido de convertirlos en objetos de contemplación, ya que si lo bello se ha implantado como elemento central en la historia de los medios de comunicación, lo violento ha adquirido el mismo estatuto de significación. En consecuencia, la violencia se instaaura como una entidad idónea para convertirse en espectáculo, al representar la víctima de la violencia en su expresión más desinhibida para asentar en ese discurso las miserias de su cuerpo y de su propia realidad.

El estudio constituye un aporte relevante a la presente investigación, ya que se confirma la influencia de los medios de comunicación de masas en la generación de violencia, en este caso, las estrategias comunicativas utilizadas por el diario analizado contribuyen a alimentar el imaginario de la violencia, a partir de un cuerpo convertido en objeto de fascinación y como hilo conductor de una cotidianidad. Por lo tanto, el espectáculo de la belleza y el de la violencia presentan al espectador tanto la realidad social, como la visión ideológica del mundo.

Perdomo, Ruíz Morón, García, Peña, y Valero (2010) realizaron una investigación titulada *Discursos de ciudadanía y violencia escolar* en cinco Escuelas Básicas del estado Trujillo (Venezuela). Este trabajo tuvo como objetivos principales construir un corpus global con los discursos producidos en el salón de clase entre docente-alumno. Además, identificar vínculos entre representaciones e imágenes de

discursos y conductas asociadas a la ciudadanía de bienestar común entre docentes, directivos, arquitectura escolar y alumnos.

El resultado de esta investigación constituye un aporte teórico al presente estudio, puesto que, en ella se presenta una variedad de enfoques desde una perspectiva etnográfica, donde se dio lugar a la discusión de postulados teóricos como la relación entre agresión y violencia escolar, conductas del docente, alumno y arquitectura escolar frente a esta problemática que afecta a las instituciones de la sociedad en general.

Bases Teóricas

A continuación se presentan algunos fundamentos teóricos relacionados directamente con el tema objeto de estudio.

Aproximaciones al concepto de violencia

Los fenómenos de violencia son de una complejidad extrema; en ellos intervienen emociones y sentimientos muy diversos. En consecuencia, para abordar la complejidad de la violencia es necesario reexaminar este concepto:

- a) Etimológicamente la palabra violencia proviene del latín *violentia*, cualidad de violento, que según Corominas (1957) es tomada del latín *violentus*, a su vez derivada de *vis* que significa “fuerza”, “poder”, “violencia”. Es decir, el que usa la fuerza, verbalizándose en *violare*, violación, violador.
- b) Apoyado en el pensamiento filosófico de Levinas (1989: 40) se señala: “La violencia, ciertamente, aparece en el horizonte de una idea del infinito”, pero ese infinito se refiere a un reino en que la paz no tendría ya sentido.
- c) La violencia es inherente a la socialización del hombre (Nietzsche, 2002), pues los instintos en el hombre primitivo eran exteriorizados, eran su fuente de fuerza y en algún momento de su evolución se produce una modificación, la más radical de todas las que ha experimentado. La modificación ocurrida cuando el hombre se encontró definitivamente encerrado en el sortilegio de la sociedad y la paz. En consecuencia, el hombre en cierta forma es una ruptura

con el orden natural, renunciando a sus instintos y pulsiones, se eleva por encima del orden natural para someterse a la cultura, a la disciplina.

a) Cuando la violencia se hace visible mediante la privación de las condiciones mínimas de vida, la violencia se articula como “Voluntad de poder”, como fuerza destructiva (Nietzsche, 2002). También se muestra bajo formas que de cierta manera son toleradas socialmente, tales como la ambición, la competencia y la rivalidad. De esta manera “La manipulación es una tecnología suave de la violencia por el chantaje. Y el chantaje siempre se ejerce mediante la toma en rehén de una parcela del otro, un secreto, un afecto, un deseo, un placer, su dolor, su muerte” (Baudrillard, 1983: 37).

b) Para Foucault (1998: 14):

Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: ella fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto solo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla.

d) A decir de Wulf (2004), la violencia es arbitraria, imprevisible, aleatoria e incalculable. Se mezcla con el placer por el riesgo, por lo incierto y por lo inesperado. Ejerce atracción y repulsión, fascina porque está llena de horror y de espanto. La violencia es una condición de vida y de la socialización humana y como tal es insoslayable.

c) Por su parte, Perdomo (2009: 90-91) señala que la violencia se define como “un acto acompañado de amenazas sugeridas con gestos o palabras que atacan a una persona, institución o grupo comunitario o, donde los bienes y valores de la persona son afectados”. La violencia se relaciona con la instrumentación tecnológica como “armas, gases, líquidos, ruidos; pueden intervenir con un fin preciso, abierto o clandestino, del Estado o de un grupo de personas” (Perdomo (2009: 91), lo cual la hace organizada y estructurada. Pero además, se le conoce como “multisémica, organizada, legitimada, individual, institucional, educada, simbolizada” (Perdomo, 2001). En este sentido, queda así en evidencia la percepción de una violencia explícita y otra latente.

d) Pakman (1990) (citado por Sluzki, 1995: 353) señala que el concepto de violencia debe ser reexaminado, ya que el mismo también implica:

un contexto en el cual algunos miembros del sistema tienen el poder de decidir (poner en acto) qué es lo que va a ser validado como real para todos los miembros del sistema. La persona, por lo mismo, es negada o invalidada en tanto "sujeto social" y es tratada como "objeto social".

e) La violencia es percibida como un campo de significaciones, ya que sus expresiones condensan diversos sentidos, dinamismo y movilidad dentro del entorno dialógico que le rodea. Esto permite acercarnos a la definición que Lotman (1996: 82) propone sobre el texto desde la *Semiótica de la Cultura*, enunciándolo como "un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes".

De esta manera la violencia constituye un discurso generador de sentidos, éstos en muchas ocasiones son evidentes, pues la violencia puede manifestarse en diferentes contextos y de diversas formas, de manera pasiva o activa, ya que, aparte de la violencia directa (golpes o destrucción visible), también se encuentran formas no verbalizadas, indirectas o sutiles, de cierta manera ocultas ante la sociedad, como la violencia psicológica u otras manifestaciones que en la mayoría de los casos son difíciles de reconocer, pero muy cotidianas en ámbitos concretos de la sociedad.

f) El ser humano es violento por las prácticas y los discursos en los que participa como sujeto social. Así, la violencia es construida socialmente; la violencia se aprende. En este sentido, cabe destacar que las personas aprenden desde niños a relacionarse viendo cómo se relacionan los adultos. Por lo tanto, los niños aprenden a resolver conflictos observando cómo los mayores los resuelven.

g) Por su parte, la palabra agredir es tomada del latín *aggredi*, que significa "dirigirse (a alguien)", "atacar (le)", derivada de *gradi* "andar". De *aggredi* deriva *aggresio* que significa agresión. En este sentido, agresión proviene de dos raíces latinas: "Ad" que significa dirigirse hacia, o contra, y "gresus", que significa marchar, dirigirse, avanzar. Ya desde su etimología, agredir significa marchar contra, ir hostilmente hacia atacar. Perdomo (2009: 91) señala que la

agresión “es más un acto simbólico y hasta de señalamiento de fuerza que pudiera conducir a un acto violento. La agresión puede ser espontánea, coyuntural, sintomática.” Además, la agresividad se considera como instinto, pues es básica en el ser humano para su supervivencia, mientras que, la violencia puede ser considerada como una fuerza destructiva (Boggino, 2004).

El discurso cultural como generador de una semiosis de la violencia

En la historia de la humanidad, el concepto de cultura ha tenido diversas interpretaciones. Para Lotman (2000) la cultura es un macrotexto que incluye un conjunto de microtextos regulados y organizados. De acuerdo con su naturaleza dinámica crea un sistema de significaciones para formar nuevos textos en el espacio de la semiosfera. Al respecto, el autor ha propuesto el concepto de semiosfera para referirse al espacio donde resultan posibles los procesos comunicativos y la producción de nuevas informaciones, ya que incluye un conjunto de textos y lenguajes cerrados unos con respecto a otros que circulan entre sí. Dicha cultura forma parte de un “continuo”, ya que ningún sistema funciona de manera aislada, al contrario, sólo funciona cuando se halla en medio de la dinámica cultural.

Por otra parte, Ferrater Mora (2004: 762) señala que la noción de cultura “...como “un cultivo” de capacidades humanas y como el resultado del ejercicio de estas capacidades según ciertas normas...” ha sido discutida desde la antigüedad, puesto que, la idea de cultura fue objeto de discusión de los griegos, quienes encontraron diferencias entre lo que se ha llamado “el estado de natura” (naturaleza) y el “estado de cultura” (civilización). De acuerdo con este autor, los sofistas establecieron contrastes entre lo que nace de manera natural y lo que se manifiesta por convención o por ley. Asimismo, fijaron las siguientes posiciones:

1. La cultura implica un desarrollo de la naturaleza.
2. La cultura está contrapuesta a la naturaleza.
3. La cultura es superior a la naturaleza.
4. La cultura representa un obstáculo para el desarrollo espontáneo de la naturaleza. En este aspecto, los cínicos se opusieron a todo lo que no estuviera en el

marco de “la simplicidad natural”, y por lo tanto la cultura fue considerada como un signo de corrupción y decadencia. No obstante, para los estoicos “el vivir en la Naturaleza era también vivir según la razón universal” (Ferrater Mora, 2004: 763).

Cuando se aluden los términos naturaleza y cultura, se distinguen aspectos de la realidad humana y la no humana, así como también, se diferencian aspectos del ser humano: lo natural y lo cultural. Ambas distinciones pueden analizarse ontológicamente y metodológicamente. En el primero de los casos, el análisis apunta hacia que naturaleza y cultura son distintas. Sin embargo, en la “interpretación metodológica se supone que naturaleza y cultura pueden formar una especie de “continuo” ” (Ferrater Mora, 2004: 763), esto, con el propósito de entender que las actividades no estrictamente naturales son actividades culturales, a fin de no romper la continuidad entre naturaleza y cultura.

Por su parte, Vargas Llosa (2012) es otro autor que ha realizado estudios sobre la cultura y afirma que ésta desde siempre ha significado:

una suma de factores y disciplinas que, según un amplio consenso social, la constituirían (...) la reivindicación de un patrimonio de ideas, valores y obras de arte, de unos conocimientos históricos, religiosos, filosóficos y científicos en constante evolución, el fomento de la exploración de nuevas formas artísticas y literarias y de la investigación en todos los campos del saber (Vargas Llosa, 2012: 65).

En este sentido, la cultura crea las condiciones necesarias para el desarrollo de productos culturales como: la ciencia, la técnica, el arte, la filosofía, la lógica, entre otros. Ello la hace dinámica, a fin de estar en constante interacción con otros subsistemas de la sociedad (la economía, la religión, la política, la educación). De allí que se le considere como un subconjunto organizado, que según la época histórica genera un modelo de cultura determinado, ya que cada cultura posee rasgos y un sistema sígnico sobre el fondo de la no cultura.

Indudablemente los textos que desempeñan un papel mnemotécnico en la cultura se ubican en el centro del sistema, constituyen el núcleo y pueden llegar a convertirse en símbolos de la memoria colectiva. Precisamente, uno de los textos que ha permanecido en la memoria colectiva dentro del sistema cultural es la violencia. Para Steiner (1991) existen numerosas situaciones que relacionan el

discurso cultural con la violencia; particularmente, con la barbarie del siglo XX ocurrida entre los años 1936 y 1945 en Europa, desde el sur de España hasta las fronteras del Asia rusa, en la cual ocurrió la muerte de millones de seres humanos. Y aunque son pocos los intentos de relacionar el fenómeno dominante experimentado a partir de numerosas matanzas y campos de muerte con una teoría general de la cultura, este autor dedicó buena parte de su obra a tratar de comprender y articular los aspectos causales y teleológicos sobre hechos de gran significación que vinculan la violencia con la cultura occidental.

Me parece irresponsable toda teoría de la cultura, todo análisis de nuestras actuales circunstancias que no tenga como eje la consideración de los modos de terror que acarrearón la muerte por obra de la guerra, del hambre y de matanzas deliberadas de unos setenta millones de seres humanos muertos en Europa y Rusia entre el comienzo de la Primera Guerra Mundial y el fin de la Segunda (Steiner, 1991: 49).

De acuerdo con este autor, examinar una teoría de la cultura que omita los acontecimientos y cuadros del holocausto es insostenible. No obstante, para Ricoeur (1990a: 208) se debe “haber medido toda la longitud, la anchura, la profundidad de la violencia —su prolongación a lo largo de la historia, la envergadura de sus ramificaciones psicológicas, sociales, culturales, espirituales, su arraigo profundo en la pluralidad misma de las conciencias”.

Conviene analizar los actos violentos que marcaron la historia de Europa y los ubican como hechos de gran significación. Por ello, surgen interrogantes como: “cuándo, quién, con qué, y de qué modo se constituye un determinado fenómeno social” (Magariños de Morentín, 2008), en este caso, una semiosis de la violencia político-social, cuyas bases se originaron en la cultura europea y como hecho significativo se desarrolló y se posicionó, en la memoria colectiva, pues de acuerdo con Lotman (1998) según *las leyes de la memoria* lo que pasó no es aniquilado, sino que sufriendo una compleja codificación, pasa a ser conservado, para en determinadas situaciones, de nuevo manifestarse.

Ante esta situación surgen interrogantes como: ¿existe una toma de conciencia de la violencia que haya cambiado la configuración de la historia? Al relacionar la cultura con la violencia político-social, Steiner (1991) aseguró que en

toda discusión sobre la cultura es inevitable revisar la historia social de Europa, los orígenes y movimientos dominantes surgidos, la persecución y el asesinato de seis millones de judíos por parte del gobierno nazi por motivos de raza, religión o política, producto de las dos guerras mundiales y basado en la creencia que tenían los alemanes de ser una raza superior, indiscutiblemente según su teoría fue un hecho violento que marcó la cultura Europea. Esto concuerda con lo planteado por Vargas Llosa (2012: 18), ya que según este autor luego de la Revolución Francesa, la Restauración, las guerras napoleónicas y el éxito de la burguesía en Europa, aparecieron hechos de “frustración, hastío, melancolía (...), violencia y cataclismo”

Visto desde esta perspectiva, la cultura occidental está marcada por el antisemitismo, y precisamente, el odio y la discriminación contra los judíos tiene orígenes religiosos. Ello motivado al “invento” del monoteísmo de las comunidades judías cuyas exigencias resultaron radicalmente intolerables. La disposición de los intelectos y las formas sociales por las cuales se pasó del politeísmo al concepto mosaico de un solo Dios, produjeron frecuentes rebeliones de hombres y mujeres que bajo coacción pasaron a una nueva configuración del mundo, por ello existió un profundo rechazo a la nueva concepción del Dios mosaico que reemplazó el politeísmo de los dioses:

Se manda al cerebro y a la conciencia que crean, que presten obediencia, que amen a una abstracción más pura, más inaccesible a los sentidos corrientes (...) El Dios del Torá no sólo prohíbe hacer imágenes que lo representen sino que ni siquiera permite imaginarlo (Steiner, 1991: 57).

De acuerdo con lo planteado, al dar muerte a los judíos la cultura occidental eliminaría a quienes habían "inventado" a Dios, se trató entonces de una respuesta vengativa a quienes habían pronunciado el monoteísmo como una nueva concepción religiosa, con un Dios Todopoderoso, infinito, invisible, inconmensurable, omnipresente, imposible a la imaginación humana, frente a los reflejos naturales del animismo propios de la población politeísta. Por esta razón, el holocausto es un reflejo de las necesidades politeístas y animistas de la cultura occidental.

Según Vargas Llosa (2012), el dios inconcebible, único y sólo accesible a la fe de los judíos fue víctima de los filósofos de la Ilustración, quienes estaban convencidos que con el surgimiento de la autonomía y el respeto a la elección de las creencias religiosas, a partir de una cultura laica y secularizada, se dejaría de producir los fenómenos de violencia, las matanzas y las guerras entre los fanáticos de una religión. No obstante, la cultura occidental tenía planeada una venganza contra ese ideal inaccesible de un solo Dios de los judíos y al dar muerte a la población judía, también darían muerte a Dios, lo cual, significó el advenimiento del infierno a la tierra. Así lo describe el autor:

El mundo liberado de Dios, poco a poco fue siendo dominado por el diablo, el espíritu del mal, la crueldad, la destrucción, lo que alcanzará su paradigma con las conflagraciones mundiales, los hornos crematorios nazis y el Gulag soviético (Vargas Llosa 2012: 20).

Para los judíos los hombres no son santos ni buscan purificar el espíritu, por ello, incitaron y trataron de imponer en la población occidental la perfección espiritual. En este sentido, el monoteísmo del Sinaí, el cristianismo primitivo y el surgimiento del socialismo mesiánico constituyeron tres momentos supremos relacionados entre sí de la cultura occidental, en la cual prevaleció la presión hacia un hombre con miras a la perfección y a la trascendencia:

Supérate a ti mismo. Sobrepassa las opacas barreras del espíritu para llegar a la abstracción pura. Pierde tu vida a fin de ganarla. Renuncia a la propiedad, a la posición, a las comodidades mundanas. Ama a tu prójimo como a ti mismo, no, ámalo mucho más, pues el amor a sí mismo es pecado. Haz todo sacrificio, soporta todo insulto para que prevalezca la justicia (Steiner, 1991: 65).

Esto generó un profundo odio y hostilidad, asesinatos y resentimientos en la historia occidental. Por ello, en el holocausto existió, una retribución de las presiones insoportables e impuestas por los judíos a la comunidad europea, por tanto, esta población procuró eliminar a los judíos a partir del genocidio verificado en Europa y en la Unión Soviética durante el período de 1936 hasta 1945.

La violencia experimentada por la cultura occidental marcó su historia y el devenir de las sociedades, pues es poco probable que en las comunidades no existan métodos de abyección y de tortura aplicados a los seres humanos. Por

supuesto, sería catastrófico el regreso masivo a las matanzas y el empleo de torturas para aniquilar a un grupo humano a través del hambre o de la cárcel como medios políticos, ya que marcan no sólo una crisis de la cultura, sino la absoluta renuncia a la racionalidad del hombre.

En definitiva, para los antropólogos, la cultura implica la suma de costumbres, creencias, conocimientos, lenguajes, el arte, y “todo aquello que un pueblo dice, hace, teme o adora” (Vargas Llosa, 2012: 66). En el contexto de la Ilustración, la cultura aparece como sinónimo de la civilización, la cual significaba la refinación de las costumbres, asociando este término con la idea de progreso y admitiendo que la cultura es un medio de excelencia humana y de desarrollo intelectual. Sin embargo, han existido una serie de ambigüedades en la medida que lo inhumano y la barbarie se hicieron presentes en el siglo XX y en la actualidad se sigue pagando un precio bastante alto.

Dicha apreciación es considerada a partir de que en la actualidad se muestran en la familia, en la sociedad, en las instituciones educativas y en la vida cotidiana, prácticas de intolerancia, desigualdades sociales y discriminación, sistemas de exclusión, la hostilidad y el acoso, el hambre, la alienación y el autoritarismo, en fin, un conjunto de signos donde la acción violenta cobra vida a partir de múltiples conflictos. Por esta razón, Steiner, (1991: 115) se pregunta: “¿Cuántas de sus principales energías se alimentan de una violencia que está disciplinada y contenida por dentro pero que es ceremonialmente visible en una sociedad tradicional o represiva?”

A propósito, “¿Qué utilidad tuvo la cultura cuando llegó la barbarie?” (Steiner, 1991: 115); una cultura “viva” es aquella que se nutre continuamente de las grandes e indispensables obras del pasado, de las verdades, bellezas y logros obtenidos en la historia y no de la inclemencia social, ni del sufrimiento de millones de seres humanos. Estos son los reparos expuestos despectivamente por la “contracultura” propuesta por este autor, quien afirma: “nos encontramos ahora en una *poscultura*. Al colocar el infierno sobre la superficie de la tierra, nos hemos salido del orden primordial y de las simetrías de la civilización occidental” (Steiner, 1991: 71).

La “poscultura” que el autor refiere apunta hacia la actual sensación de desasosiego, de regreso a la violencia, al debilitamiento moral y a la fractura central de los valores evidenciada en las artes, la literatura, en los modos de ser y de comunicarse de las personas. La civilización que se postulaba para el progreso a partir del avance cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas, producto del nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres está siendo afectada y según este autor será víctima de la “retirada de la palabra”, aunque esto es inadmisibile, ya que en el desarrollo histórico de la humanidad:

los lenguajes y la cultura son inseparables: es imposible la existencia de un lenguaje (en la acepción plena de esta palabra) que no esté inmerso en el contexto de una cultura, ni de una cultura que no tenga en su centro una estructura del tipo de lenguaje natural (Lotman, 2000: 170).

Ambos, lenguaje y cultura como sistemas semióticos son esenciales para la existencia del otro. Esto implica aclarar que desde una perspectiva sistémica, el texto deja de ser un portador pasivo de sentido, ya que cumple una función de generador de información, y por ello actúa como un fenómeno dinámico. Por lo tanto, la violencia como texto cultural presente en diversos contextos y momentos históricos de la humanidad tiene su origen en la misma cultura y su signicidad continúa manifestándose en numerosos espacios de la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, comunidad).

Esto se debe a que los símbolos que se guardan en la memoria colectiva no constituyen información constante o invariable en su esencia, al contrario, el carácter dinámico de la cultura los traslada a otros contextos y momentos históricos y cuando son colocados en un contexto contemporáneo sus significados se transforman, surgiendo diversas catalogaciones de violencia (familiar, social, cultural, escolar, cibernética, violencia en los medios de comunicación, entre otros). En definitiva, de acuerdo con lo planteado por Steiner (1991), el sistema cultural posee en su núcleo la violencia como fenómeno político-social, el cual ha formado una red de significación compuesta por una heterogeneidad de la violencia, a partir del uso sistemático del poder en diversos espacios de la sociedad.

En la cultura occidental ese poder tuvo su origen en la masacre evidenciada en el holocausto de la segunda guerra mundial, ya que el hombre manifestó su venganza a partir de hechos violentos para asegurar la permanencia de su ideología religiosa, a la vez que el pueblo judío implantó relaciones de poder sobre poblaciones adoctrinadas, por razones de raza y religión, ocasionando la muerte a millones de seres humanos. De esta manera, la cultura europea generó un profundo odio y resentimiento en la historia occidental. Éste ha sido uno de los acontecimientos que marcaron la historia de la humanidad, pues el salvajismo de estos hechos dejó huellas en el contexto social; huellas que a partir de la memoria colectiva se siguen evidenciando en otras esferas de la sociedad, dando lugar a lo que hoy se conoce como la poscultura.

Considerando las ideas de Verón (1996: 130): “La red infinita de la semiosis social se desenvuelve en el espacio-tiempo de la materia significativa, de la sociedad, y de la historia”, se afirma que la violencia en el discurso cultural se mantiene como centro y ha creado un sistema de relaciones para la generación y circulación de nuevos discursos (violencia en la sociedad, violencia en la escuela, violencia en la familia). Ésta se sigue resignificando en una sociedad represiva que coacciona conductas a partir de diversas manifestaciones de violencia que, visible o no, está disciplinada.

Cultura violenta, cultura impuesta. Aproximaciones desde la teoría de Freud

Tomando en cuenta los planteamientos de Freud (1992) en su ensayo *El malestar en la cultura*, se estudiarán las restricciones y sacrificios que la cultura impone al hombre, quien renuncia a sus instintos primitivos -inclusive sus pulsiones agresivas- y constantemente se siente coartado e insatisfecho por la sujeción de sus pasiones.

De acuerdo con el padre del psicoanálisis, el hombre a lo largo de su vida quiere alcanzar la felicidad y mantenerla; esta aspiración comprende dos fases; por una parte evitar el dolor y el displacer y por la otra experimentar intensos sentimientos de placer. Sin embargo, la felicidad corresponde a una satisfacción repentina e instantánea, en todo caso, se hace posible como fenómeno episódico y

sentimiento de ligero bienestar. De esta manera, las facultades para que el hombre experimente la felicidad son limitadas, por el contrario, le es menos difícil experimentar la desgracia.

Desde su propia constitución, el hombre se ve amenazado por el sufrimiento; bien sea desde su propio cuerpo condenado a la decadencia y a la aniquilación, desde su relación social con otros seres humanos, pero además se ve amenazado desde el mundo exterior capaz de ensañarse a partir de fuerzas destructoras e implacables. Dicho sufrimiento no es más que una sensación y únicamente se siente de acuerdo con ciertas disposiciones del organismo. En este sentido:

señalamos las tres fuentes de que proviene nuestro penar: la hiperpotencia de la naturaleza, la fragilidad de nuestro cuerpo y la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad (Freud, 1992: 85).

El hombre puede defenderse de la exterioridad atacando la Naturaleza, empleando la técnica y la ciencia para someterla a su voluntad, pero, jamás llegará a dominarla completamente, pues el propio organismo forma parte de ella y aunque siempre será limitado en su capacidad de adaptación y rendimiento, el hombre puede superar algunas angustias y padecimientos, mientras otros los logra mitigar. En este sentido, aunque la humanidad ha evolucionado en cuanto al progreso tecnológico-científico y la aplicación de la técnica ha afianzando en gran medida su dominio sobre la naturaleza, el hombre no ha obtenido la satisfacción placentera que exige de la vida; ser feliz, por lo tanto, la sujeción de las fuerzas naturales no es el único camino de la felicidad.

Por otra parte, la actitud del hombre frente a la tercera fuente de sufrimiento, la de origen social, presenta cierta discordancia, ya que le es inadmisibles comprender por qué las instituciones y las normas que él mismo ha creado no simbolizan protección y bienestar para todos. En consecuencia, para Freud (1992) gran parte de la culpa de la miseria que sufre el hombre descansa en la denominada cultura, ya que según su teoría se podría ser mucho más feliz si ésta se abandonara para retornar a condiciones de vida primitiva. Esto se debe a que el ser humano se siente profundamente descontento a raíz de algunas circunstancias históricas y religiosas, las cuales han generado cierta hostilidad al no soportar el grado de

frustración impuesta por la sociedad en aras de alcanzar sus ideales de cultura. De tal manera, que posiblemente reconquistaría las perspectivas de ser feliz si elimina o atenúa las exigencias culturales.

La palabra «cultura» designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres (Freud, 1992: 88).

En este sentido, el patrimonio cultural se caracteriza por los valores y actividades que son útiles al hombre, así como el culto de las actividades psíquicas superiores, las producciones intelectuales, científicas y artísticas, pero además, por la función directriz de la vida humana, ejercida a partir de la hegemonía de los sistemas religiosos y de las formas en que son reguladas las relaciones de los hombres entre sí, lo cual constituye uno de los fines de la cultura. De esta manera, “el elemento cultural está dado con el primer intento de regular estos vínculos sociales. De faltar ese intento, tales vínculos quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo” (Freud, 1992: 93).

En todo caso, se debe normalizar sus intereses pulsionales a partir de la convivencia humana, la cual sólo es posible cuando se agrupa una mayoría de personas más fuerte y cohesionada frente a individuos aislados. El poder que ejerce la comunidad se antepone al poder del individuo; esta sustitución del poder del individuo por el de la comunidad representa un elemento determinante de la cultura, así como también la función ejercida por el orden jurídico, el cual no quebrantará su normativa para favorecer al individuo, pues el desarrollo cultural le impone restricciones al hombre, y la justicia exige que nadie escape de ellas.

Al respecto Freud (1992: 94) plantea: “La libertad individual no es un patrimonio de la cultura”, por lo tanto, resulta perturbador reconocer que la misma se edifica sobre la renuncia de lo pulsional y en la insatisfacción de los instintos del hombre por las vías de opresión o la represión. Esta “denegación cultural” dirige las relaciones sociales entre los seres humanos, generando su frustración y hostilidad contra todo sistema cultural. Un ejemplo de los ideales culturales de la sociedad civilizadora se encuentra en el precepto “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”, el

cual le impone al hombre cierta obligación que debe cumplir con sacrificios, si el caso se da en amar a un ser extraño e indigno de amor y que por el contrario mereciera su hostilidad o su odio. Ricoeur (1990b) coincide con Freud, pues para él éste es un mandamiento absurdo; amar a los enemigos constituye una exigencia imposible, más aún una orden peligrosa, dando una ventaja al malvado y condenando a la frustración al imprudente que les obedezca.

En todo caso, a partir de esta teoría la evolución individual se encuentra entre dos tendencias superficiales; por una parte la aspiración a la felicidad, lo cual suele ser calificado de egoísta, y por otra, el deseo de fundirse con los demás en una comunidad, con características altruistas. En consecuencia, el proceso cultural se dirige a establecer una unidad formada por hombres, cuya felicidad individual es desplazada a un segundo plano. De esta manera, se entiende que la construcción de una comunidad humana se lograría con mayor éxito si se prescindiera de la felicidad individual. Por consiguiente, el proceso evolutivo del hombre coincidirá con el proceso cultural de la humanidad en la medida que el hombre tenga por fin su adaptación a la comunidad.

La agresividad inherente al hombre desde los planteamientos de Freud

Para Freud (1992) el hombre por naturaleza no es un ser manso, amable, necesitado de amor, por el contrario se admite:

atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo (Freud, 1992: 108).

Partiendo de esta teoría, Ricoeur (1990b: 263) concuerda con Freud afirmando que el hombre al contar entre sus realidades pulsionales con una buena suma de agresividad, la utiliza no solo para defenderse cuando se le ataca, sino que “se ve tentado a satisfacer su necesidad de agresión contra el prójimo”. En ese sentido, la agresión del hombre siempre aguarda ante alguna provocación de su prójimo, aunque su crueldad puede aparecer ante situaciones contrarias que suelen inhibirlas, es decir, puede exteriorizarse espontáneamente desenmascarando “a los

seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie” (Freud, 1992: 108). Muestra de ello se encuentra en los hechos violentos ocurridos en la historia de la humanidad; es propicio recordar, las invasiones bárbaras, las incursiones de los hunos, la conquista de Jerusalén o la barbarie de la última Guerra Mundial.

A raíz de dicha hostilidad y en medio de la constante amenaza en la que se encuentra la humanidad que cada vez tiende más hacia la desintegración, la sociedad civilizada impone barreras a las pulsiones agresivas de los seres humanos, a fin de dominarlos en sus formaciones psíquicas, de lograr que entre los hombres surjan vínculos amorosos, así como las restricciones de su vida sexual, pues a la cultura actual solo le interesa tolerar las relaciones sexuales basadas en la unión de un hombre y una mujer, cuya sexualidad no sea una fuente de placer en sí, sino como un instrumento de reproducción humana. En este sentido “la cultura impone cortapisas a la omnímoda satisfacción sexual: prohibición del incesto, censura de la sexualidad infantil, canalización rígida de la sexualidad en las estrechas vías de la legitimidad y la monogamia, obligatoriedad del imperativo de procreación, etc” (Ricoeur, 1990b: 262).

Por otra parte, aunque la cultura espera prevenir las manifestaciones más enérgicas de la fuerza bruta, ejerciendo violencia sobre los criminales, ésta no ha alcanzado en gran medida sus ideales, quizás porque la naturaleza agresiva del hombre es un rasgo que lo acompañará durante toda su vida.

Las conclusiones derivadas de la teoría de Freud (1992) afirman que para los seres humanos no es fácil renunciar a la satisfacción generada por su inclinación agresiva, por tal motivo ante la exigencia de controlar tanto su sexualidad como su inclinación agresiva, éste difícilmente alcanzará su felicidad. En este sentido, partiendo de sus estudios acerca del origen de la vida dedujo que además de la pulsión que tiende a conservar la sustancia viva, debía existir otro instinto antagónico que tendiera a la disolución de las unidades orgánicas reconduciéndolas a su estado inorgánico inicial. En efecto, frente al Eros (pulsión de vida) existe otra pulsión de muerte; la interacción entre ambas constituye una acción enérgica, y a la

vez, contrapuesta para explicar los fenómenos de la vida. En tal sentido, una parte del instinto de muerte opera en el mundo exterior revelándose como impulso de agresión y destrucción, pero el mismo es puesto al servicio del Eros “en la medida en que el ser vivo aniquilaba a un otro, animado o inanimado, y no a sí mismo” (Freud, 1992: 115).

No obstante, al limitar esta agresión hacia el mundo exterior, la consecuencia directa es acrecentar la autodestrucción, lo cual se hace presente constantemente, pero además es importante resaltar que según estas deducciones ambas pulsiones; de vida y de muerte, no trabajan de manera aislada, por el contrario, se mezclan de formas variadas tornándose irreconocibles al juicio del hombre; ejemplo de ello lo constituye el sadismo por la presencia amalgamada entre el impulso amoroso y el instinto de destrucción. Cabe destacar que para el hombre es difícil aceptar la “inclinación innata del ser humano al «mal», a la agresión, la destrucción y, con ellas, también a la crueldad” (Freud, 1992: 116), más aun desde una concepción cristiana fundada en que Dios ha creado al hombre a su imagen y semejanza, por tanto, resulta dificultoso admitir la existencia del mal con la bondad de Dios.

El instinto de destrucción orientado hacia los objetos procura al yo la satisfacción de sus necesidades, pero además el dominio de la Naturaleza, en efecto, la tendencia agresiva del hombre constituye “una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano” (Freud, 1992: 117), por tanto, es el obstáculo más fuerte de la sociedad civilizada, es decir de la cultura. En este sentido, la pulsión agresiva del hombre, la hostilidad de todos contra todos es opuesta a los ideales de la cultura, sin embargo, el desarrollo cultural también enseña la disputa entre Eros y Muerte, de allí la eterna lucha por la vida de la especie humana.

Para Ricoeur (1990b) la evolución cultural se da entre la lucha de las pulsiones de vida y de destrucción, de esta manera el desarrollo de la civilización constituye la eterna lucha de la especie humana por la existencia. En este sentido, Retamales Rojas (2007: 5), apunta lo siguiente:

Yo he oído decir a muchos artistas que la práctica de su arte, sea éste la música, la pintura, la danza, o cualquier otra, les ha permitido canalizar un potencial de agresividad que de otro modo les habría llevado a un comportamiento antisocial.

Esta apreciación permite afirmar que los productos culturales de la sociedad civilizadora contribuyen a que el hombre canalice sus conductas violentas, así como también a encaminar la búsqueda de la espiritualidad del ser sensible. Rozzi (2010) siguiendo los estudios de René Girard afirma que la civilización está instituida inicialmente en la violencia y en la agresividad, puesto que “la sociedad encuentra, formas aceptables de competición y de violencia para callar el instinto agresivo, ya que sin estas manifestaciones se pondría en riesgo la existencia de la comunidad” (Rozzi, 2010: 71), es decir, la civilización crea los métodos mediante los cuales el hombre desahoga su violencia en formas o rituales socialmente aceptables que le permiten vivir en sociedad, y para que esto ocurra el hombre debe haber sacrificado, completamente o por lo menos gran parte su lado agresivo y violento.

Al respecto, ¿qué hace la cultura para inhibir y pretender erradicar la agresión en el hombre? Para Freud (1992: 119) “La agresión es introyectada, interiorizada, pero en verdad reenviada a su punto de partida; vale decir: vuelta hacia el yo propio”, es decir, una parte del yo, particularmente, el superyó, funciona como «conciencia moral» y despliega una tensión entre el superyó que se ha vuelto rígido y el yo que le está sometido, generando una «conciencia de culpa» en el individuo. Dicho sentimiento de culpabilidad se expresa en la necesidad de castigo.

En consecuencia, “la cultura yugula el peligroso gusto agresivo del individuo debilitándolo, desarmándolo, y vigilándolo mediante una instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada” (Freud, 1992: 119). El sentimiento de culpabilidad o consciencia de culpa aparece cuando el hombre se siente culpable, en el caso de los creyentes, cuando dicen estar en pecado, porque han cometido algo considerado incorrecto o cuando hayan reconocido en ellos la sola intención de hacerlo. Este sentimiento de culpabilidad se relaciona con el miedo a ser descubiertos por una autoridad externa, lo cual se traduce en una angustia social.

No obstante, nada puede ocultarse ante el superyó, puesto que funciona como conciencia moral, que vigila y tortura severamente al yo pecaminoso a partir

de sensaciones de angustia. En todo caso, la angustia frente a la autoridad externa obliga a desistir de la satisfacción de sus instintos por el miedo a la pérdida del amor, pero la angustia frente al superyó, como autoridad interna o conciencia moral, dado que es imposible escondersele algún pensamiento o deseo prohibido impulsa al castigo, por lo tanto, el sentimiento de culpabilidad persiste.

Dicho de otra manera, el hombre ha trocado una desdicha exterior y amenazante de la autoridad externa, por la instauración de una desgracia interior permanente de la conciencia moral que genera un sentimiento de culpabilidad. Este conflicto se acrecienta cuando la cultura exige que el hombre viva en comunidad, uniéndolos en masa íntimamente amalgamada, pese al conflicto innato y a la vez ambivalente del hombre por la tendencia de pulsión de vida y pulsión de muerte. Al respecto, el sentimiento de culpa es el problema más importante de la evolución cultural, de manera que el precio pagado por dicho progreso reside en la pérdida de la felicidad provocada por el sentimiento de culpabilidad.

Esa angustia por el miedo al superyó y la necesidad inconsciente de castigo engendrada por la cultura, se expresa en un descontento devenido por las religiones, quienes han reconocido la importancia del sentimiento de culpabilidad y lo han denominado pecado. Cabe destacar que la comunidad también desarrolla un superyó plasmando sus ideales y edificando las normas para regir el comportamiento del hombre en sociedad, a fin de regular las relaciones entre los seres humanos a partir del concepto de ética.

No obstante, el problema consiste en que la cultura constantemente se encuentra con la tendencia innata de los hombres de agredirse entre sí, de allí que el superyó cultural deba establecer preceptos como “Amarás al prójimo como a ti mismo”. En consecuencia, el destino de la humanidad dependerá de los mecanismos que la cultura emplee para dominar las perturbaciones de la convivencia entre los hombres originadas por la pulsión de agresión y de autoaniquilamiento presentes en el ser humano, teniendo en cuenta que en la época actual el hombre ha llegado a dominar en mayor grado a la naturaleza, por lo tanto, le será muy fácil exterminar su especie.

Arquetipos del inconsciente colectivo: la violencia implícita en el arquetipo de la sombra

Freud (1915) en una de sus teorías propone que el inconsciente es el lugar donde el sujeto reúne los contenidos olvidados y reprimidos, siendo su naturaleza exclusivamente personal, por lo cual se le denominó inconsciente personal. Por su lado, para Jung (1970) el inconsciente personal reposa sobre un estrato más profundo e innato del individuo que no se origina en la experiencia individual sino universal, y que incluye un conjunto de contenidos y comportamientos iguales en todos los individuos en diferentes contextos, por ello, lo llamó inconsciente colectivo, puesto que constituye un fundamento de naturaleza suprapersonal idéntico en todos los hombres.

En este caso, a los contenidos del inconsciente colectivo les denominó “arquetipos” o imágenes primordiales, puesto que se manifiestan como representaciones colectivas, arcaicas o primitivas. “El arquetipo representa esencialmente un contenido inconsciente, que al concienzializarse y ser percibido cambia de acuerdo con una conciencia individual en que surge” (Jung, 1970: 11), lo cual sugiere que dichas formas arquetípicas no son modelos estáticos, sino que constituyen factores dinámicos. Para el autor, “los arquetipos crean mitos, religiones y filosofías que influyen y caracterizan a naciones enteras y a épocas de la historia” (Jung, 1995: 79).

Lo inconsciente colectivo es otra cosa distinta a un sistema personal; “es objetividad amplia con el mundo y abierta al mundo” (Jung, 1970: 27), de manera tal que la compenetración universal que el hombre experimenta con los objetos permite que con facilidad olvide quién es en realidad, es decir, puede estar “Perdido en sí mismo” o inconsciente de sí mismo. Dicha aseveración incide en que posiblemente el hombre haga cosas en las cuales no se reconoce. De allí que los esfuerzos de la humanidad se dirijan hacia el fortalecimiento de la conciencia a partir de los ritos, las representaciones colectivas o los dogmas, a fin de edificar muros contra los peligros de lo inconsciente.

En este sentido, la presencia de lo inconsciente colectivo ha sido captado a partir de representaciones dogmáticas arquetípicas, manifestándose en la intimidad del alma católica y en los misterios, ya que, desde siempre, en la humanidad han existido imágenes poderosas, benéficas y protectoras contra la vida inquietante del hombre. Tal es el caso de los mitos de naturaleza religiosa, los cuales pueden interpretarse como una especie de terapia mental para adormecer los sufrimientos y angustias del hombre; dichas imágenes arquetípicas son significativas, pero el hombre no se detiene a preguntar qué significan, en consecuencia, son aceptadas sin ninguna duda ni reflexión.

Para Jung (1970: 173) “Los arquetipos son formas típicas de conducta que, cuando llegan a ser conscientes se manifiestan como representaciones”, pero además, de su conducta característica también son parte las formas psíquicas presentes en diferentes siglos y espacios. En este sentido, de acuerdo con el autor, si se desea comprobar que dicha fenomenología psíquica no constituye un acontecimiento psíquico único sino típico, solo podrá justificarse a partir de haber observado lo mismo en distintos individuos, lo cual debe estar respaldado por observaciones similares o iguales realizadas por otros investigadores. En consecuencia, es necesario acudir a la ocurrencia de fenómenos semejantes en el contexto cultural e histórico de otros pueblos.

Bajo estos planteamientos, consideramos la violencia como un contenido que ha estado y sigue estando presente en la memoria individual y colectiva de los seres humanos, es decir, un arquetipo del inconsciente colectivo. Dicha aseveración se sustenta en la violencia político social evidenciada en el holocausto de la I y II Guerra Mundial, lo cual según Steiner (1991) marcó la historia de Europa, y a la vez, permitió vincular la violencia con la cultura occidental; hecho de gran significación que ha afectado diversos espacios de la sociedad, pues de acuerdo con Ricoeur (1990a) la amplitud y profundidad de la violencia en la historia de la humanidad se ha prolongado en diversas ramificaciones de lo social, cultural, espiritual, psicológico y se ha arraigado en las conciencias de los seres humanos. Por esta razón, incluimos algunas ideas de Jung (1970: 32) quien expresa que “parte del inconsciente consiste en una multitud de pensamientos oscurecidos temporalmente, impresiones o

imágenes que, a pesar de haberse perdido, continúan influyendo en nuestra mente consciente”.

Comúnmente, lo inconsciente es visto como “una especie de intimidad personal encapsulada, que la Biblia designa como “corazón” y considera, entre otras cosas, punto de origen de todos los malos pensamientos” (Jung, 1970: 26). De esta manera, en ese corazón habitan los malos espíritus de la sangre, la ira y las debilidades de los sentidos. Así, quien desciende al inconsciente será capaz de encontrarse consigo mismo, con su “subjetividad egocéntrica”, lo cual puede ser desagradable al hombre cuando llega a las profundidades de su inconsciente, ya que “ese callejón sin salida queda librado al asalto de las alimañas que se supone albergan las cavernas del inframundo psíquico” (Jung, 1970: 26). En este sentido, el hombre logra toparse con el rostro que nunca se muestra al mundo, es decir, con el rostro que se oculta con la persona; “la máscara del actor”.

El encuentro consigo mismo significa el encuentro con la propia sombra, lo cual permite que el hombre trascienda su inconsciente personal; es una vivencia que nadie puede evitar, porque es una parte viviente de la personalidad del hombre. “Es verdad que la sombra es un angosto paso, una puerta estrecha, cuya penosa estrechez nadie que descienda a la fuente profunda puede evitar” (Jung, 1970: 27), de tal manera, que el encuentro con la sombra es el camino hacia el interior del sujeto, camino que no es posible rechazar ni esquivar. Este arquetipo constituye una representación de lo inconsciente colectivo, pues todo hombre debe conocerse a sí mismo para saber quién es él.

Siguiendo la teoría de Jung (1970) “la sombra, está formada por el conjunto de las frustraciones, experiencias vergonzosas, dolorosas, temores, inseguridades, rencor, agresividad que se alojan en lo inconsciente del ser humano formando un complejo, muchas veces, dissociado de la consciencia” (Retamales Rojas, 2007, 1). Por su parte, Freud (1992) desde sus estudios le atribuyó a la dotación pulsional del hombre su inclinación hacia la agresividad y la destrucción al mundo exterior. Dicha aseveración permite considerar que este instinto natural se encuentra inmerso en el arquetipo colectivo de *la sombra* propuesto por Jung (1970), ya que según su teoría

todo lo negativo de la personalidad y aquello que el yo no está siempre en condiciones de asumir se encuentra en la sombra. De esta manera, se le atribuye a esta parcela del inconsciente la parte oscura del alma del individuo, pues es en ese lugar donde el hombre congrega las miserias humanas que conciernen tanto a la esfera íntima, como a la de las colectividades.

Tal es el caso de algunas experiencias, sentimientos, imágenes, símbolos personales y universales como la maldad, el egoísmo, la envidia, el ansia de poder y de dominio, la ambición por el dinero, los celos, la avaricia, la vanidad, la apatía, la arrogancia, la indolencia, la manipulación, la cobardía, así como los miedos y sentimientos que naturalmente resulta difícil reconocer al hombre como componentes de su personalidad, pero que salen a relucir cuando éste experimenta situaciones que inducen a manifestaciones agresivas imprevistas, conflictos, sentimientos de culpabilidad, entre otras conductas inexplicables y que no se ajustan con la imagen que el sujeto tiene de sí mismo, ni con la imagen social deseada.

Para Retamales Rojas (2007), la capacidad destructiva de la sombra es muy poderosa, y considerando que existe un inconsciente personal y otro colectivo, la autora afirma que existe una sombra personal caracterizada por los aspectos negativos individuales y una sombra colectiva, en la cual se encuentra todo lo negativo y destructivo de la humanidad. En consecuencia, ambas formas de inconsciente se relacionan potenciando su destructividad; esto explica las experiencias devastadoras que ha sufrido la historia de la humanidad a partir de situaciones de tortura, secuestro, terrorismo, guerras, masacres y otros escenarios en los que impera la crueldad en entornos cotidianos como el hogar, la escuela, la comunidad o la sociedad en general, en los cuales se hace presente el poder destructivo ejemplificado a través del maltrato doméstico por la necesidad de dominio que impera en el maltratador para compensar sus sentimientos de inferioridad/ superioridad, la humillación, la violencia física o simbólica, la delincuencia. No obstante, el hombre también puede dirigir esa destructividad hacia sí mismo.

En el texto *Lo Siniestro*, Freud (1986) señala que la actividad psíquica inconsciente está dominada por un impulso de repetición compulsiva dotado del

poder suficiente para sobreponerse al principio del placer; “un impulso que confiere a ciertas manifestaciones de la vida psíquica un carácter demoníaco” (Freud, 1986: 9), manifestado en las tendencias del niño. Un ejemplo de ello lo constituyen algunas impresiones, sucesos y situaciones susceptibles de despertar en el sujeto el sentimiento de lo siniestro, como lo es la incertidumbre respecto al carácter animado o inanimado de algo, es decir, que un objeto privado de vida adopte un aspecto viviente, pero además el carácter siniestro con el temor de herirse los ojos o perder la vista, lo cual es un motivo de terrible angustia infantil, que también persiste en muchos adultos: “el estudio de los sueños, de las fantasías y de los mitos nos enseña, además, que el temor por la pérdida de los ojos, el miedo a quedar ciego, es un sustituto frecuente de la angustia de castración” (Freud, 1986: 7).

Una de las formas más siniestras de la superstición es el temor al “mal de ojo”, pues quien posee algo bello pero pasajero, teme la envidia ajena que se operacionaliza por medio de la mirada a partir de la cual “Se sospecha, pues, una secreta intención de dañar” (Freud, 1986: 10) y un poder nocivo en el sujeto que mira. Asimismo, el autor indica que lo siniestro es lo “íntimo-hogareño” que ha sido reprimido y ha retornado de la represión, no obstante, no debe considerarse siniestro todo lo que se refiere a deseos reprimidos o a formas del pensamiento correspondientes a la historia individual y colectiva.

Lo siniestro implica una compulsión a la repetición y por su carácter reprimido se encuentra albergado en la esfera íntima del sujeto, la cual intenta retornar en forma de sueños, mitos y acciones. De esta manera, esa compulsión a la repetición que caracteriza lo siniestro se relaciona con un aspecto corporal perverso inherente al hombre, es decir, que habita en el sujeto a través de su pulsión de muerte y que ha sido planteado desde el psicoanálisis como un instinto de destrucción hacia los objetos que le procura al yo la satisfacción de sus necesidades, pues la tendencia agresiva del hombre constituye una pulsión originaria del sujeto.

Indudablemente, el instinto de agresión hacia los demás y de autoaniquilamiento presentes en el ser humano se encuentra inmerso en el arquetipo de la sombra, y aunque anteriormente fue señalado que el encuentro con la sombra

implica un trabajo individual, sus manifestaciones envuelven relaciones significativas e intersubjetivas, puesto que el contacto con el otro afecta las relaciones sociales, por esto se habla de una sombra individual y otra colectiva. De allí que la violencia implícita en el arquetipo de la sombra ha creado redes de significación afectando el espacio íntimo, colectivo y cultural.

El poder y las relaciones de poder según Michel Foucault

En una entrevista realizada por Deluze a Foucault (2000: 14) titulada *Un diálogo sobre el poder*, Foucault quiso precisar qué es el poder, “conocer qué es eso tan enigmático, a la vez visible e invisible, presente y oculto, ocupado en todas partes, que se llama el poder” Esto motivado a que de acuerdo con sus estudios se demostró un sistema de poder hallado profundamente en toda la malla de la sociedad, y precisamente, el sistema de poder ejercido desde la antigüedad en las sociedades occidentales ha sido “un sistema de dominación violenta, sangrienta y bárbara” (Foucault, 2012: 60).

Al respecto, señaló que en todas partes en donde existe poder, éste se ejerce, y aunque nadie es el titular de él, siempre se ejerce en una determinada dirección. En consecuencia, el poder debe ser analizado como algo que circula y que funciona en cadena; jamás está localizado en un determinado lugar, ni constituye un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona y se ejercita mediante de una organización reticular. En otras palabras, el poder camina transversalmente, no está estático entre las personas. Pero, quién ejerce el poder, dónde lo ejerce, hasta dónde se ejerce el poder, por cuáles instancias, incluso mínimas, de jerarquía, control y vigilancia se ejerce.

En el análisis del poder el autor estableció y concatenó dos hipótesis; por una parte, los mecanismos del poder son la represión, y por otra, que la base de las relaciones de poder se sustenta en la fuerza, de allí que se analice en términos de lucha y enfrentamiento. En un primer momento, particularmente en *El orden del Discurso*, el autor admitía la concepción tradicional del poder como mecanismo fundamentalmente jurídico, referido este a lo que decía la ley, lo que prohíbe y todo

un encadenamiento de efectos negativos del poder, que si bien sirvieron para los estudios realizados en la *Historia de la locura*, posteriormente se mostraron insuficientes al desarrollar investigaciones con relación a las prisiones. De allí que el estudio del poder sustituyó el esquema jurídico y negativo por términos basados en tecnología, táctica y estrategia, delineados principalmente en *Vigilar y castigar*. En efecto, lo que permite que el poder se le acepte, es sencillamente que no se constituye únicamente como una fuerza que dice no, sino que produce cosas, provoca placer, forma saber, produce discursos (Foucault, 1979).

Para analizar los dispositivos de poder que funcionan en los diferentes niveles de la sociedad es necesario pensar en su forma capilar de existencia, pues el poder encuentra su núcleo en los individuos, insertándose en sus gestos, actitudes, discursos, aprendizaje, es decir, en su vida cotidiana. Esto, motivado a que “en una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social” (Foucault, 1979: 139). Al respecto,

El poder es en esencia relaciones; esto es, hace que los individuos, los seres humanos, estén en relación unos con otros, no meramente bajo la forma de la comunicación de un sentido, no meramente bajo la forma del deseo, sino también bajo cierta forma que les permite actuar los unos sobre los otros (Foucault, 2012: 163-164).

Con respecto a este planteamiento, es necesario distinguir la existencia del poder que se ejerce sobre las cosas, proporcionando la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas; esta forma de poder surge de aptitudes inscritas en el cuerpo o se ejerce a través de instrumentos externos. Por otra parte, existe otra forma de poder ejercido en las relaciones entre individuos o grupos de personas, es decir, unos individuos ejercen poder sobre otros. Para el autor este tipo de relaciones no solo incluye relaciones de comunicación y deseo entre sujetos, sino que también encierra el poder de actuar sobre los otros, “gobernarse” los unos a los otros (los padres gobiernan a sus hijos, el profesor a sus estudiantes, el hombre a la mujer,

entre otros). Por esta razón, admite la existencia de relaciones de “gubernamentalidad”¹⁷ (Foucault, 2012).

Esto explica que al hablar de poder no necesariamente se alude a una estructura política, un gobierno, una clase social dominante o la relación del señor frente al esclavo, puesto que en todas las relaciones humanas (de comunicación, amorosas, institucionales o económicas), en la que una parte intenta dirigir la conducta del otro, el poder está siempre presente y por tanto se pueden encontrar bajo diversas formas, ya que se caracterizan por ser móviles, reversibles e inestables. Un aspecto importante tratado por Foucault (1987) en *Hermenéutica del Sujeto* es que las relaciones de poder existen en la medida en que los sujetos son libres o exista al menos un cierto tipo de libertad, lo cual indica que “en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia -de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias de inversión de la situación- no existirían relaciones de poder” (Foucault, 1987: 126).

Sin embargo, el autor señala que efectivamente existen estados de dominación, puesto que “En muchos casos, las relaciones de poder son fijas de tal forma que son perpetuamente disimétricas y que el margen de libertad es extremadamente limitado” (Foucault, 1987: 127). De allí la necesidad que lleva a Foucault en distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos¹⁸ ejercidos entre libertades, de los estados de dominación. Entre ambas situaciones – juegos de poder y estados de dominación-, se ubican las técnicas de gubernamentalidad, a través de las cuales es frecuente que se establezcan y mantengan los estados de dominación.

¹⁷ En palabras de Foucault (1987: 141-142): “la gubernamentalidad implica la relación de uno a sí mismo, lo que significa precisamente que, en esta noción de gubernamentalidad, apunto directamente al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros. Individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos.”

¹⁸ “juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que los otros responden tratando de no dejar que su conducta se vea determinada por ellos o tratando de determinar a su vez la conducta de los primeros” (Foucault, 1987: 140).

Por otra parte, al analizar las formas reguladas y legitimadas del poder se han considerado sus mecanismos y efectos, revelando la existencia de técnicas e instrumentos de intervención incluso violentos. Muestra de ello lo constituye el derecho y el poder de castigar fundados en algunas instituciones locales y regionales, a partir de la tortura, el encierro carcelario o en aquellos procesos perennes e ininterrumpidos cuyo fin es someter los cuerpos, guiar los gestos y regir los comportamientos. No obstante, para precisar los mecanismos y efectos de poder en su complejidad no conviene limitar el análisis, como anteriormente se mencionó, sólo a los aparatos de Estado, pues el poder en su ejercicio pasa por canales más finos que vehiculan su acción.

En efecto, los mecanismos de control o regímenes disciplinarios han funcionado en espacios particulares de la sociedad como la familia, el ejército, la oficina, el entorno inmediato del sujeto, los hospitales o la escuela. Esto se debe a que en cada espacio del cuerpo social “entre un hombre y una mujer, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder” (Foucault, 1979: 157), pues para que el Estado funcione es necesario que haya relaciones de dominación del hombre a la mujer o del adulto sobre el niño bajo su propia configuración y autonomía.

Un aspecto interesante analizado por Foucault (1999: 236) en *Las mallas del poder* fue mostrar un análisis del poder que no fuese simplemente “una concepción jurídica, negativa, del poder, sino una concepción positiva de la tecnología del poder”, esto debido a que usualmente los psicoanalistas, psicólogos y sociólogos conciben al poder como “la regla, la ley, la prohibición, lo que marca un límite entre lo permitido y lo prohibido” (Foucault, 1999: 236). Entonces, ¿cómo analizar el poder en sus mecanismos positivos?, pues bien, tomando en cuenta los fundamentos de Marx, básicamente en el libro II del Capital, Foucault encontró, en primer lugar, que no existe un poder, sino varios poderes, los cuales se refieren a diversas formas de dominación, sujeción que operan bajo formas heterogéneas y poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica.

En este sentido, no se puede hablar de poder, sino de poderes, y esto se evidencia en las diversas formas de poder desarrolladas a largo de la historia, ya que mientras duró la sociedad de tipo feudal, la mecánica general del poder se ejerció en términos de relación soberano-súbdito. Posteriormente, en los siglos XVII y XVIII se produjo un fenómeno significativo, caracterizado por el surgimiento de una nueva maquinaria constituida por procedimientos nuevos y diferentes a las relaciones de soberanía que se apoya sobre los cuerpos para extraer de ellos tiempo y trabajo. Para Foucault (1999: 239):

Una sociedad no es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino (...) una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes, que sin embargo persisten en su especificidad. (...) La sociedad es un archipiélago de poderes diferentes.

Es importante destacar que tales poderes no tienen como fin principal prohibir, impedir, ya que su función primordial es ser productores de un servicio, producto, eficacia o aptitud. A este respecto, surge el problema de la disciplina en el ejército, a partir de procedimientos como la creación de una unidad jerárquica compleja compuesta por una serie de jefes intermedios, suboficiales y técnicos que permitieron aumentar su rendimiento y productividad. De igual manera, en los talleres la disciplina permitió vigilar, coordinar, controlar y obtener la división del trabajo. Estos mecanismos de poder, procedimientos o técnicas fueron inventados y perfeccionados, lo cual indica una efectiva tecnología de poderes.

Por esta razón, el autor señala que el poder es una de las grandes invenciones de la sociedad burguesa y un instrumento esencial en la constitución del capitalismo industrial; se ejerce continuamente a través de sistemas de vigilancia y control y recibe el nombre de poder disciplinario. En este sentido, el discurso de las disciplinas será el de la regla, es decir, el de la norma, bajo el código de la normalización. No obstante, en estas relaciones de dominación el universo de reglas no está destinado a dulcificar, sino a satisfacer la violencia, pues “En sí mismas las reglas están vacías, violentas, no finalizadas” (Foucault, 1979: 17).

La disciplina se refiere al mecanismo del poder por el cual se controla el cuerpo social desde los propios átomos sociales, es decir, los individuos. Dicho de otra manera, se refieren a técnicas de individualización del poder que permiten vigilar a alguien, controlar su conducta, comportamiento, aptitudes, así como también intensificar su rendimiento, multiplicar sus capacidades, de esta manera, ubicarlo en el lugar donde será más útil (Foucault, 1999). Como anteriormente se mencionó, un ejemplo importante fue la disciplina en el ejército, por ser el punto donde se desarrolló en primer lugar. Otro lugar donde aparece esta nueva tecnología disciplinar es la educación; en primer lugar en los colegios y luego en las escuelas secundarias; espacios donde los sujetos son individualizados dentro de la multiplicidad.

El mecanismo de poder ejercido en el colegio implica reunir cientos de estudiantes y en cual el maestro logra la individualización del poder, es decir, un control y vigilancia perenne, “aparición de la notación cuantitativa, la aparición de los exámenes, (...) clasificar a los individuos de manera que cada uno ocupe exactamente su sitio, bajo los ojos de su maestro” (Foucault, 1999: 244), es decir, múltiples maneras de clasificar a los sujetos a través de la mirada del maestro o a partir del juicio que éste forma sobre cada uno de ellos. Este tipo de ejercicios del poder es lo que el autor llamó tecnología individualizante del poder, la cual tiene como objetivo mirar a fondo a los individuos; en su cuerpo, en su comportamiento, creando una anatomía en los sujetos hasta llegar a “anatomizarlos”.

Posteriormente, a mediados del siglos XVIII aparece otra familia de tecnologías de poder que no se enfocan en los individuos, sino en la población, puesto que el interés no se centraba en ejercer el poder sobre los individuos (sujetos-súbditos) tal como sucedió en la monarquía, cuyo fin era recaudar sus bienes, riquezas y ocasionalmente el cuerpo y su sangre, sino que el poder debía ejercerse sobre los individuos como una entidad biológica que debe ser considerada si se desea “utilizar a esa población como máquina de producir, de producir riquezas, bienes, de producir otros individuos, etc” (Foucault, 1999: 245). De de esta manera, frente a la anatomopolítica surgió lo que el autor denominó biopolítica; éste fue el momento en el cual aparecieron problemas acerca de cómo regular el flujo de la

población, controlar la tasa de crecimiento de una población, migraciones, entre otras situaciones que permitieron surgir diversas técnicas de observación entre las que se destaca la estadística, además de otros organismos administrativos, económicos y políticos cuya función es la regulación de la población.

Por consiguiente, hubo dos grandes revoluciones en la tecnología del poder: en primer lugar el descubrimiento de la disciplina y posteriormente el descubrimiento de una anatomo-política y bio-política. En consecuencia, tanto la vida como el cuerpo constituyeron objeto de poder en el siglo XVIII. De acuerdo con esta teoría, la vida entra en el dominio del poder, y en este caso, el sexo ocupó el lugar de articulación entre las disciplinas individuales del cuerpo y las regulaciones de la población, puesto que, a partir del control de la sexualidad se podía vigilar a los escolares adolescentes a lo largo de sus vidas. Por esta razón, para Foucault (1999) el sexo funciona como un instrumento de disciplinarización, pero además, asegura la reproducción de las poblaciones. El sexo constituye una pieza política importante entre la anatomo-política y la bio-política, ya que permitirá que la sociedad sea una máquina de producir.

Por otra parte, ¿Qué productividad tiene el poder en el sistema de prisiones y su relación con la sociedad?, para este autor, en las prisiones lejos de reeducar a los criminales se producen delincuentes, y la delincuencia como tal tiene cierta utilidad económica-política en las sociedades, puesto que “cuanto más delincuentes haya más crímenes habrá, cuanto más crímenes, más miedo habrá en la población, y cuanto más miedo haya, más aceptable, e incluso deseable, será el sistema de control policial” (Foucault, 1999: 248).

Esta situación explica porqué en los medios de comunicación se concede tanto espacio a la criminalidad; la razón es que existe una aceptabilidad del sistema de control policial. Pero además, la delincuencia posee otras utilidades económicas para la sociedad; ejemplo de ello lo constituyen algunos tráficos lucrativos que generan ganancias como: la prostitución, el tráfico de armas, tráfico de drogas, y demás actividades que no pueden ser realizados legal y directamente en la sociedad, sino por la delincuencia. Asimismo, existen instituciones económicas y

políticas que operan sobre la base de la delincuencia; el mismo autor lo señala: “los partidos políticos tienen una mano de obra que va desde los que pegan carteles hasta los matones, mano de obra que está formada por delincuentes” (Foucault, 1999: 248). De esta manera, la prisión fabrica delincuentes profesionales que le brindan utilidad y productividad. En definitiva “Son los instrumentos de exclusión, los aparatos de vigilancia, la medicalización de la sexualidad, de la locura, de la delincuencia, toda esta microfísica del poder, la que ha tenido, a partir de un determinado momento, un interés para la burguesía” (Foucault, 1979: 146).

En este sentido, el autor puntualiza: 1. El poder es coextensivo al cuerpo social; 2. Las relaciones de poder están imbricadas en diversos tipos de relación, bien sea de producción, de familia, sexualidad, entre otros; 3. Estas multiformes relaciones de dominación pueden adoptar la forma de prohibición, castigo, control u otra forma; 4. Las relaciones de poder sirven no al servicio de un beneficio económico, sino porque pueden ser utilizadas como estrategias; 5. No existen relaciones de poder sin resistencias; 6. La función del poder no solo es prohibir, sino producir, por tal motivo se comprende cómo el sujeto obedece al poder, encontrando a la vez el placer en esa obediencia, ejemplo de esto se halla en el placer que siente el padre en vigilar a su hijo.

En conclusión, Foucault (1999) señala que las relaciones de poder no deben ser consideradas de manera esquemática o como una estructura rígida, pues lo que las hace consistente es que éstas nunca acaban, motivado a que las mismas pasan por todas partes; bien sea que se ejerzan desde la clase obrera, desde el estudiante, el profesor, entre otros, todos se encuentran constantemente en situaciones de poder. Lo importante es saber detectar cómo funcionan las mallas del poder en la sociedad, cómo se ejerce, conserva y repercute.

El Estado y el poder

Desde el momento en que se instaura una comunidad humana, particularmente, en el momento en que se constituye el Estado aparece el fenómeno de la violencia, ejercida por los que detentan el poder, principalmente porque la violencia es potestativa del Estado, ya que éste “funciona mediante la violencia”

(Althusser, 1974: 27) y tiene los órganos autorizados para ejercerla a través del ejército, la policía, la guardia nacional, las prisiones y otras instituciones que conforman el aparato represivo de Estado. Así, la violencia cada día aparece como “defensa del orden público” para mantener el orden establecido por el aparato de gobierno del Estado. De allí que se considere la violencia como un medio y no como un fin (Benjamin, 1995). En efecto:

lo que una fisiología de la violencia no puede olvidar es que el Estado es el foco de una concentración y de una trasmutación de la violencia: si los instintos son la materia de lo terrible, si la lucha de clases es su primera elaboración social, es como fenómeno político como penetra en la zona del poder (Ricoeur, 1990a: 210).

A decir de Foucault (1988), la razón por la cual este tipo de lucha tiende a prevalecer en la sociedad se debe a una nueva forma de poder político desarrollado desde el siglo XVI. En consecuencia, la estructura política del Estado y su poder ignora a los individuos, mira solo los intereses de la totalidad, la cual puede ser una clase o grupo de ciudadanos. Este carácter totalitario por parte del Estado implica, según Foucault (2012), tener el control de todo, lo cual requiere que los partidos políticos, los aparatos de Estado, la ideología y los sistemas institucionales conformen una unidad que controle de arriba hacia abajo.

La relación que el Estado establece con la población se halla bajo la forma de “pacto de seguridad”. En tal sentido, si el Estado garantiza la seguridad, éste debe intervenir en cualquier caso que un acontecimiento perfore la vida cotidiana y estas intervenciones no deben percibirse como arbitrarias. No obstante, “estamos en presencia de una acción política que inseguriza no solo la vida de los individuos, sino la relación de éstos con las instituciones que hasta el momento los protegían” (Foucault, 2012: 51). Por esta razón, existe angustia tanto en los gobernantes como en las personas que aceptan los impuestos, la jerarquía, la obediencia ante el Estado.

El proceso civilizatorio ha exigido substraer la violencia de la sociedad y presentar una sola violencia legítima en manos del Estado. Es por esta razón que con el Estado aparece la violencia, la cual posee características de legitimidad, puesto que proviene de un proceso sistemático. En este caso:

La constitución del Estado moderno es entonces un proceso de concentración y regulación de la violencia: no se trataba de eliminar o hacer desaparecer la violencia, sino de modularla por parte de una institución, de darle un lugar normado y unas instituciones capaces de aplicarla (Briceño León, 2004: 17).

De acuerdo con este autor, el monopolio de la violencia le daba demasiado poder al Estado, por lo tanto, fue necesario colocarle sus propios límites. Por esta razón, surge el establecimiento de un conjunto de normas por parte del sistema judicial para regular el comportamiento del cuerpo social, delimitar y controlar tanto el poder, como la violencia legítima del Estado. En este sentido, la violencia mínima que aparece instituida por el Estado bajo su forma más elemental y al mismo tiempo más irreductible, es la violencia de carácter *penal*, puesto que el Estado castiga, tiene la potestad para ejercer la represión física y les ha privado a los individuos el derecho a tomarse la justicia por sus manos. “El Estado puede asesinar a una persona, pero debe hacerlo en un contexto institucional que tiene una legitimidad determinada, porque esa violencia es legítima, mientras las otras ejercidas por las personas comunes (...), son ilegítimas” (Briceño León, 2004: 17).

En el transcurso del siglo XVIII, en el interior y exterior del aparato judicial, particularmente en la práctica penal cotidiana se propone la formación de una nueva estrategia para el ejercicio del poder de castigar, cuyo objetivo principal es “hacer del castigo y de la represión de los ilegalismos una función regular, coextensiva a la sociedad, no castigar menos, sino castigar mejor” (Foucault, 2006: 82), lo cual implicaría introducir el poder de castigar en el cuerpo social.

En este sentido, la violencia se presenta como el motor de la historia, pues entre las múltiples funciones del Estado destaca su poder de legislar, decidir y ejecutar su función administrativa, económica o educativa. No obstante, todas esas funciones son sancionadas finalmente por el poder de reprimir. De esta manera, afirmar que el Estado constituye un poder y que es un poder *coercitivo*, es lo mismo:

La historia del hombre parece entonces identificarse con la historia del poder violento; en definitiva, no es ya la institución lo que legitima a la violencia, sino que es la violencia la que engendra a la institución, redistribuyendo el poder entre los Estados y entre las clases (Ricoeur, 1990a: 224).

Por lo tanto, la persistencia de la violencia en la historia radica en la conversión del ciudadano en un sujeto pasivo dentro de un Estado que funciona mediante el ejercicio de una normativa jurídica, además de la existencia de una violencia *legal* para la defensa del Estado y de un poder violento que hace surgir en la historia las civilizaciones dominantes y las clases dirigentes.

Violencia en el contexto escolar

Como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar en la que se encuentra la sociedad contemporánea, las manifestaciones de violencia en las instituciones escolares son el reflejo de lo que acontece en la sociedad. Precisamente, hoy día una de las principales dificultades que padece el sistema educativo es la convivencia con diversos escenarios de violencia suscitados dentro y fuera de las paredes de la escuela, y no puede ser de otra manera, puesto que la violencia está presente en el contexto cultural social, comunitario y familiar del ser humano. Al respecto Foucault (1979: 31), se pregunta:

¿Cuál es la forma de represión más insoportable para un estudiante de bachiller de hoy: la autoridad familiar, la cuadrícula cotidiana que la policía ejerce sobre la vida de todo hombre, la organización y la disciplina de los Institutos, o esta pasividad que os impone la prensa, (...)?

Generalmente, las situaciones de violencia entre los estudiantes van más allá de episodios concretos de agresión y victimización, ya que cuando un alumno es víctima de episodios de violencia sistemática extiende su percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, lo cual se traduce en graves estados de ansiedad, aislamiento y pérdida de interés por aprender.

Los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre estudiantes en la adolescencia se han concentrado en torno a una de sus principales modalidades, que según Díaz-Aguado Jalón (2005) ha sido denominada con el término inglés *bullying*, derivado de *bully*, que significa matón. La autora señala que en los alumnos se encuentra el llamado *bullying* o acoso entre iguales como un tipo de violencia escolar, donde existen comportamientos prolongados de diversa naturaleza que incluyen agresiones verbales (insultos, burlas, amenazas,

intimidaciones, entre otros), relacionales (ignorar, excluir del grupo, contar mentiras, rechazo social, intimidación, entre otras) y en algunos casos agresiones físicas (patear, golpear, empujar, cachetear, pelear, entre otras) de unos alumnos contra otros que terminan convirtiéndose en víctimas de sus compañeros.

De ahí que, surge un fenómeno en el cual cada actor o grupo de actores desempeña un rol (el agresor, la víctima y los observadores). En consecuencia, la violencia entre estudiantes se refiere a cualquier acción física, verbal, psicológica y social, que manifieste una relación abusiva de poder de manera prolongada entre la víctima y el victimario y, tiene como propósito causar daño a otro compañero. Por lo tanto, se incluyen en esta definición aquellas conductas acosadoras y persistentes que se dan entre compañeros dentro del ámbito escolar.

En ocasiones, las escenas violentas protagonizadas entre los estudiantes traspasan los límites de la escuela al hacerlas circular por canales expeditos soportados en los últimos adelantos tecnológicos. A partir de diversas herramientas soportadas en las Tecnologías de Información y Comunicación como: teléfonos inteligentes, redes sociales, foros, páginas web difamatorias, juegos on line, entre otros, los estudiantes publican mensajes ofensivos, fotografías grotescas o cualquier contenido que atenta contra la integridad de otros estudiantes, quienes se convierten en sus víctimas. Estas situaciones han dado lugar a lo que hoy se conoce con el término Ciberbullying, definido como el acoso escolar cibernético, cuyo fin es amenazar, acosar, avergonzar, intimidar o criticar, utilizando como medio la tecnología. Es importante resaltar que el Ciberbullying se da entre niños y/o adolescentes.

No obstante, la violencia no sólo se manifiesta entre los estudiantes, ya que puede emerger de los docentes, representantes o del mismo sistema escolar. En este sentido la violencia “es *también* inculcar a los alumnos que todavía son páginas en blanco, los valores y la cultura de una clase particular, la *arbitrariedad cultural* de una clase particular” (Bourdieu y Passeron, 1995: 28). Los autores aseguran que la acción pedagógica de la escuela impone significaciones y la impone como legítimas; dicha aseveración es producto del poder arbitrario en el que se fundan las relaciones

de fuerza entre la autoridad pedagógica y un receptor que de entrada está dispuesto a reconocer la legitimidad de la información transmitida por el agente de enseñanza, y que por lo tanto, recibe e interioriza su mensaje. En este sentido, las sanciones aseguran, fortalecen y consagran de forma duradera el efecto de la acción pedagógica, puesto que se aplican a grupos preparados para reconocer la autoridad que se les impone.

De igual manera, el trabajo pedagógico que se realiza tiene siempre la función de mantener el orden, es decir, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos dominados, además de imponer el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, lo que implica reconocer la arbitrariedad cultural. Dicho de otra manera, la escuela al tener la función social de enseñar, define lo que es legítimo aprender y hace propia la cultura de las clases dominantes, encubre su naturaleza social y la presenta como una cultura objetiva e indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales.

En este sentido, los educadores han convertido a las escuelas en instrumentos de dominación, alejados de la construcción creativa y reflexiva entre estudiantes, pues el currículo se encuentra descontextualizado de la vida cotidiana, de los intereses, necesidades, potencialidades de los educandos y por tanto de las prácticas de libertad. Bajo este enfoque, Giroux y Simon (1998) conciben a la escuela como espacio de reproducción y dominación, ya que sus preocupaciones fundamentales se centran en aspectos de control y manejo disciplinario, funcionando además como reproductoras de la sociedad dominante. De esta manera, se “silencia a los estudiantes ignorando su historia, ubicándolos en las clases con pocas expectativas, rehusándose a proveerlos de conocimientos relevantes a su vida” (Giroux y Simon, 1998: 81). En consecuencia, en sus prácticas pedagógicas enfatizan el control disciplinario y la formación unilateral.

Esto se relaciona con lo expresado por Freire (1970) al referirse hacia el educador como un sujeto cuya tarea ineludible es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Por lo tanto, la educación se transforma en un acto de depositar, es decir, su visión “bancaria” del proceso educativo se reduce a una

alienación de la ignorancia, convirtiendo a los estudiantes en meros objetos. Esto, originado por un profesor que desea controlar el pensamiento de sus estudiantes, priva su poder de creación y los inhibe como sujetos de acción. De esta realidad, surge una educación como práctica de la dominación que adoctrina y oprime a los educandos. En consecuencia, “Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general” (Freire, 1970: 52).

Esa conciencia opresora en la práctica pedagógica también se confirma desde los aportes de Foucault (2006) en su libro *Vigilar y Castigar*, al señalar que en el mundo occidental una de las “estructuras de poder” presentes en la enseñanza para reprimir y domesticar al cuerpo social, es la instalación de sutiles maneras de sometimiento y enajenación, a fin de asegurar el dominio y el control de los grupos sociales. Esto se debe a que en el curso de la edad clásica, hubo un descubrimiento del cuerpo como objeto de poder, en este caso, “al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 2006: 133).

Los métodos del poder disciplinario, según Foucault (2006) facilitan el control minucioso de las operaciones del cuerpo, lo que garantiza la sujeción constante y estricta de sus fuerzas, imponiéndole una relación de docilidad-utilidad, fabrica cuerpos sometidos y ejercitados. Muchos de estos procedimientos han existido desde tiempos remotos en los conventos, ejércitos, en los talleres, sin embargo, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII se han implantado como fórmulas generales de dominación en diversos espacios de la sociedad como la escuela. Sin duda, en la escuela el ejercicio del poder intenta disciplinar y normalizar la conducta del cuerpo estudiantil, para lo cual cuenta con algunos dispositivos o microtecnologías de poder¹⁹.

¹⁹ Estas microtecnologías serán detalladas en el capítulo IV de esta investigación y han sido definidas según Foucault (2006) como “la inspección o mirada jerárquica”, “la sanción normalizadora”, así como la aplicación de una técnica muy recurrente en la práctica docente: “el examen”.

De esta manera, la escuela al ser una institución disciplinaria tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección e inscribirse en un proyecto de normalización, es decir, debe disciplinar en nombre de las funciones asignadas por la sociedad, la familia y el Estado. No obstante, en contextos escolares concretos, las tareas que supone ese disciplinar aparecen distorsionadas, pues existen docentes que en nombre de la disciplina ejercen su autoritarismo y las funciones como vigilar y controlar para corregir quedan deformadas, suprimidas o reducidas al simple castigo.

Educación extraescolarizada

La educación extraescolarizada (o informal) constituye una educación pedagógicamente tan válida como aquella institucionalizada que parte de los organismos oficiales del Estado y sus contenidos corresponden al “currículum social”:

La educación informal constituye la primera forma de educación, tanto en la perspectiva del desarrollo individual, como en el desarrollo histórico – social de los pueblos. Asimismo, fue la forma imperante hasta que las complejidades de la vida social hicieron necesaria la presencia de agentes educativos especiales (Marenales, 1996: 6).

Esta realidad paralela al entorno escolar constituye un conjunto de procesos y experiencias, que de alguna manera, confirman la expandida circulación de información que existe fuera de la escuela y que en sí forman saberes socialmente valiosos. En este sentido, el desarrollo del sujeto en entornos paralelos al ámbito escolar lo hace construir una educación desde su experiencia, desde su propia historia y sus acciones le permiten integrarse a la sociedad, transformarse constantemente a sí mismo y al entorno en el que está inmerso, lo cual ejerce una gran influencia en su modo de pensar, expresarse, sentir, actuar y relacionarse con los demás.

Todo ello, forma parte de una educación extraescolar y que algunos autores llaman “informal”, la cual es adquirida por el hombre durante toda la vida, a partir de su experiencia cotidiana, de las influencias de su medio y en la que se construyen las actitudes, valores, aptitudes y conocimientos para un ser y estar en la sociedad. En definitiva, gran parte de su educación la recibe de su ambiente, de su familia y de su sociedad: acervo tanto más importante en cuanto condiciona la receptividad para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Podría decirse que estas situaciones superan ampliamente a la cantidad de información y posiblemente al poder formativo que le compete tanto a la escuela como a la familia. En este sentido, la acción pedagógica no sólo proviene de la escuela, sino que procede de la información que el sujeto recibe de su familia, del contexto cultural y social.

Ahora, cabe preguntarse si la educación institucionalizada, es decir, la escuela, está incorporando los discursos de la educación extraescolar, dando respuesta a las necesidades subjetivas y problemas esenciales de los educandos; o si por el contrario, la escuela los ignora, desconociendo en gran medida la incidencia favorable o no de otros medios educativos que en cierta forma han derribado los muros de las aulas, como ocurre con el caudal de información proveniente de los medios de comunicación masiva.

El discurso de la violencia en los medios de comunicación

En la actualidad el conocimiento y la información ocupan un papel primordial en todos los espacios y procesos del desarrollo económico, político, social y cultural. Claramente, hemos venido presenciando numerosas transformaciones en los modos de comunicar, pues la revolución tecnológica ha implantado lo que Barbero (2007) ha denominado un “ecosistema comunicativo”, constituido no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por los profundos cambios que atraviesan tanto los lenguajes como las escrituras. En este sentido, han aparecido nuevas sensibilidades y saberes marcadas por la hegemonía de la cultura audiovisual sobre la tipográfica, lo cual está influyendo en la manera de comunicarnos, convivir con los demás y de relacionarnos con el contexto social.

De acuerdo con este autor, si queremos entender esta transformación en la cultura, necesitamos ampliar nuestra concepción de identidad e incluir significaciones concernientes a las redes telemáticas, movilidad, instantaneidad, desanclaje, nuevos modos de producción y circulación de lenguajes sonoros, orales, textuales, visuales, digitales, lo cuales surgen a partir de la tecnicidad electrónica, y especialmente de Internet. Esto ha provocado principalmente entre los más jóvenes empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, nuevas maneras de percibir el espacio, el tiempo, la velocidad, lo lejano y lo cercano que las mismas implican. En lo referente a los actos comunicativos, los flujos de información y la circulación de imágenes en la nueva industria comunicativa son instantáneos y globalizados, por lo tanto, los interlocutores establecen comunicación sin atender a límites geográficos ni temporales.

Precisamente, la revolución multimedia, definida principalmente por el uso de internet y sus diversas herramientas (navegadores, portales web, correo electrónico, redes sociales, entre otros) ha contribuido a la generación de una cultura de masas, caracterizada según Vargas Llosa (2012) por la adquisición obsesiva de productos manufacturados, el consumo sistemático de objetos superfluos e inútiles que la publicidad y las modas imponen, situaciones que vacían la vida interior del sujeto, los distraen de sus inquietudes personales y lo espiritual pasa a un segundo plano.

Este punto es interesante, ya que cuando el organismo se confunde con el espacio representado o simulado, es decir, “cuando el ser y sus alrededores se funden en una sola entidad” (Olalquiaga, 1993: 41) se está en presencia del fenómeno biológico/psicológico de la sicastenia. En este sentido, el organismo sicasténico renuncia o abandona a su propia identidad para fundirse con el espacio que le rodea, para camuflarse en el medio ambiente. Dicha disolución sicasténica permite que el ser se confunda entre otras imágenes, pues la falta de identidad hace posible que se adhiera a cualquier escenario. Al respecto, la autora señala:

Este desplazamiento corporal es incluso más violento que una guerra (...). Es como si la cultura contemporánea hubiese desarrollado una especie de miopía sicasténica en virtud de la cual la gente que vive en las calles parece una extensión natural del espacio urbano (Olalquiaga, 1993: 41).

Con referencia a lo anterior, esa renuncia a la propia identidad encaja en la nueva civilización; *La civilización del espectáculo* propuesta por Vargas Llosa (2012), cuyos valores preeminentes se sitúan en el campo del entretenimiento, el escape al aburrimiento y como principales consecuencias destacan “la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el campo de la información, que prolifere el periodismo irresponsable de la chismografía y el escándalo” (Vargas Llosa, 2012: 34). Bajo estas consideraciones se puede afirmar que vivimos en una cultura depredadora, en la cual “la identidad se forja principalmente, y a veces violentamente, en torno a los excesos del marketing y del consumo, y en las relaciones sociales propias del capitalismo postindustrial” (McLaren, 1994: 18).

Tal apreciación, lejos de ser apocalíptica nos invita a reflexionar sobre la sociedad moderna en la cual la alienación ha asediado la vida social del hombre; lo espontáneo, lo genuino ha sido sustituido por lo artificial y lo falso. Esta cosificación del individuo crea necesidades artificiales, divierte, da placer, posibilita la evasión fácil y se instituye con el predominio de la imagen y el sonido sobre la palabra, es decir con la pantalla, lo cual se ha acelerado con la revolución cibernética, la creación de redes sociales y la universalización del internet.

Precisamente, si los medios de comunicación de masas constituyen un elemento fundamental en la sociedad contemporánea, y como sabemos, sus funciones siguen siendo informar, educar y entretener reflejando los valores de la sociedad, paradójicamente encontramos que el discurso que presentan se ha convertido en “un sistema de poder y de opresión que construye un ecosistema comunicativo en el que el flujo indiscriminado de la información exalta lo efímero y lo individual y diluye lo público dificultando así el ejercicio de la ciudadanía” (McLaren, 1994: 18).

Así, vemos cómo por una parte la televisión (TV) se ha convertido en una poderosa herramienta de la sociedad de consumo, y por otra, exalta y glorifica la violencia, distorsiona el erotismo, muestra la sexualidad desprovista de compromiso emocional, así como una progresiva dependencia cultural, siendo un punto importante el hecho de que exalte el valor del “tener” sobre el valor de “ser”

(Montenegro, 1995). De igual manera, dedica un amplio espacio a las noticias delictivas, actos belicosos o terroristas, produciendo impacto en los telespectadores que terminan siendo consumidores pasivos. En este sentido, pudiera decirse que debido al lugar, la importancia, la gratuidad y la forma como se presenta la violencia a través de los medios de comunicación, ésta pudiera ser un valor reconocido por nuestro sistema cultural, y por ende, por la sociedad contemporánea.

El tema de la violencia televisiva y su influencia en la conducta humana, particularmente en la conducta agresiva de niños, adolescentes y jóvenes ha sido ampliamente discutido. Para Montenegro (1995), uno de los estudios más destacados fue el realizado en EEUU por Gerbner y cols entre 1967 y 1972, en cuya investigación se determinó que el 80% de los programas vistos en horario infantil contenían al menos una escena violenta. Curiosamente, los dibujos animados fueron los que tenían más episodios violentos con un promedio de 25 escenas violentas por hora. Llama la atención que a través de la TV no sólo se exalte la violencia, sino que la distorsione en relación con lo que ocurre en la vida real. De acuerdo con el autor, la violencia contiene dos elementos fundamentales; por un lado, la emoción y la excitación que la hace atractiva como espectáculo, y por otra parte, el horror y rechazo experimentado por todo sujeto normal que vive hechos de violencia. No obstante, en la TV se presenta sólo el primero:

la violencia como espectáculo emocionante de entretenimiento, de excitación. Las consecuencias de la violencia, el horror, el sufrimiento, el duelo, el dolor que siempre la acompañan y que impiden que la mayoría de la gente cometa actos violentos, no están presentes en el drama de entretenimiento televisivo (Montenegro, 1995: 19).

De esta manera, la violencia a través de la TV queda trivializada y sometida a algo natural y gratuito; a ser un deporte competitivo en el cual no existe sufrimiento tal como ocurre en la realidad. Recordemos que en numerosas ocasiones la televisión es la primera escuela del niño, a partir de estos medios reciben su impronta educativa con la noción de un mundo centrado en la imagen, y por lo tanto, al no tener una orientación por parte de su familia o escuela, ello puede desembocar en que los valores y actitudes comunicados por la prensa, el cine, la TV, los video

juegos y el internet sean comúnmente adoptados por las personas como patrones de conducta.

Esto se conecta con lo planteado por Hernández y Finol (2010) quienes afirman que las estrategias comunicativas utilizadas por algunos medios de comunicación contribuyen a alimentar el imaginario de la violencia. En este sentido, para informar a la sociedad del entretenimiento, la prensa amarillista y sensacionalista muestra la crudeza y exterioriza toda una iconografía de visibilidad de la muerte a partir de los cuerpos de la crónica roja. Por lo tanto, existe la intención de representar a la víctima de la violencia en su expresión más desinhibida, de mostrar un cuerpo convertido en objeto de fascinación. De esta manera, a través de los medios, “la violencia se instituye como una entidad susceptible de convertirse en espectáculo” (Hernández y Finol, 2010: 134). La muerte y la violencia se convierten en entretenimiento; esto con la finalidad de inscribir en el discurso mediático las miserias del cuerpo humano como hilo conductor de una cotidianidad.

Podemos decir entonces que a partir de los medios de comunicación se habitúa al sujeto a la violencia, pues desde tempranas edades los niños observan imágenes violentas no solo en programas televisivos o en la prensa amarillista, sino a través de las redes sociales, escenas pornográficas en la red, así como la extensa galería de videojuegos con un alto contenido sexual, violento, consumo de drogas, alcohol, entre otros.

Al respecto, el sistema educativo refleja una descontextualización con la realidad del educando, en cuyo contexto impera el uso de la tecnología, aunque para muchos docentes constituye un hecho ajeno. Tal es el caso del uso recurrente de teléfonos inteligentes dentro y fuera del salón de clase. En ciertas ocasiones, éstos son utilizados de manera incorrecta al hacer circular las escenas violentas protagonizadas entre los estudiantes, lo cual parece causar fascinación entre los observadores. Estos dispositivos tecnológicos además de capturar las escenas, las almacenan y las hacen circular libremente entre los estudiantes, lo cual pudiera convertirse en lo que se ha denominado ciber-acoso o acoso digital, ya que los estudiantes involucrados trasladan a internet sus insultos y amenazas, haciendo

pública la identidad de la víctima en un sitio web, como: foros, blogs, videos (YouTube), fotos en línea, correos electrónicos anónimos o páginas web difamatorias.

Lo anterior, refleja que la desvirtuada instrumentalización de las tecnologías digitales, mediante el envío o publicación de material perjudicial a partir de mensajes ofensivos e imágenes grotescas, irónicas y crueles contribuye a que el estudiante aprenda a ser cada día más violento, puesto que “A través de esa diversión *massmedia*, se le inculca a la población infantil y adolescente una serie de contenidos de violencia, y culto a las grandes potencias a través de héroes virtuales de los video juegos” (Hernández Carmona, 2008: 56).

Sin duda, nos encontramos frente a una labor pedagógica de los medios con relación a la violencia, pues la potencialidad alienante está cada día más presente en niños y jóvenes seducidos por contenidos cargados de una profunda carga ideológica donde se impone la fuerza y la violencia sobre poblaciones adoctrinadas. Esto, debido a la fuerte influencia de los medios de comunicación, los cuales, lejos de ser catalogados como perniciosos por sí solos, constituyen “una sofisticada herramienta de alienación” (Hernández Carmona, 2008: 57), con contenidos e imágenes que fascinan, pero con mensajes subliminales que los incita al consumo desmedido de sus productos y que en muchos casos provocan la destrucción de valores en la sociedad.

Si este es el caso, existe una deformación del objetivo central de los medios de comunicación; informar, educar y entretener. En su lugar, se inunda a los espectadores de contenidos irrelevantes, se le aleja del pensamiento crítico y reflexivo por un adormecimiento que lo conduce a la subyugación y la subordinación. De esta manera “el individuo se desindividua, se vuelve masa” (Vargas Llosa, 2012: 39). En este sentido, si la escuela como institución formal se aleja del desarrollo tecnológico, ésta se sumerge en el atraso y como tal no puede actuar de manera eficiente. Al respecto se afirma:

En la actualidad, los medios de comunicación social, en su rol de entes de la educación informal o extramuros, son mucho más eficientes que el sistema educativo. El acto docente está bombardeado por una legión de destinadores que

cumplen una función específica: aislar al individuo como sujeto cultural (Hernández Carmona, 2008: 56).

En consecuencia, el poder alienante que ejercen los medios de comunicación sin un acompañamiento pedagógico por parte de la escuela, conducen al sujeto hacia la despersonalización, a la desidia de su memoria histórica, local y cultural, ya que en la actualidad la tecnología está modificando la percepción contemporánea; existe el predominio de la imagen y el sonido sobre la palabra, es decir, el lenguaje verbal está siendo desplazado por el visual, lo orgánico por lo cibernético, es decir, “se está produciendo una fragmentación del ser que es compensada con la intensificación de los placeres pornográficos y dolorosos” (Olalquiaga, 1993: 23). Por lo tanto, existe una contribución de estos medios a través de una actitud dominante de vigilancia y control.

Nos preguntamos, qué hace el sistema educativo frente a esta realidad, si sabemos que la escuela ha dejado de ser el único lugar donde se legitima el saber, pues existe una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales fuera de las instituciones escolares. Tal descentramiento y disseminación de los saberes es producto de la nueva tecnicidad; es imposible impedir que grandes cantidades de contenidos socialmente valiosos circulen fuera de la escuela, a través de la radio, la televisión, la prensa, el cine, los videojuegos e internet. Dicha innovación tecnológica en el entorno educativo y cotidiano no debe implicar la sumisión automática del sujeto frente a los ritmos, lenguajes y exigencias de la racionalidad tecnológica. Por el contrario, surge la necesidad de desarrollar nuevas racionalidades, ritmos de vida y relaciones comunicativas con las personas.

Por esta razón, estamos seguros que el sistema educativo no puede seguir permaneciendo de espaldas a las transformaciones e innovaciones del mundo comunicativo, de los nuevos lenguajes y saberes que aceleradamente se producen y movilizan; la escuela no debe abandonar las necesidades e inquietudes de los alumnos exigiéndoles “dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean éstas sonoras, visuales, musicales, narrativas o escriturales” (Barbero, 2009: 23). El reto implica que la acción docente enseñe a

leer cuidadosamente el mundo, a interpretarlo y a tomar decisiones críticas y reflexivas, pero además, que desarrolle *sujetos autónomos*, frente a una sociedad que masifica estructuralmente y que tiende a homogeneizar. Esto implica que la posición del sujeto frente al bombardeo publicitario de los medios de comunicación sea de una actitud libre:

gente capaz de saber leer la publicidad y para qué sirve, y no dejarse masajear el cerebro, gente que sea capaz de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, gente que piense con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor (Barbero, 2007: 43).

En consecuencia, si la educación no responde a los cambios culturales devenidos por los actuales procesos de comunicación e información y el sistema educativo continúa indiferente a las dinámicas comunicativas de la sociedad contemporánea será una pretensión ilusoria formar un ciudadano responsable consigo mismo y con su contexto social.

La educación

En primer lugar, es importante puntualizar que la educación está centrada en las ciencias humanas, puesto que solo el hombre es educable. En segundo lugar, conviene considerar la etimología del término. “Etimológicamente, la palabra educación procede del latín *educare*, que significa “criar”, “nutrir” o “alimentar”, y de *ex-ducere*, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir” desde dentro hacia afuera” (Nassif, 1958: 5). De esta manera, han surgido dos concepciones opuestas, por una parte, la educación como un proceso de alimentación (*educare*) ejercido externamente, y por otra, la educación como conducción, orientación, dirección de disposiciones existentes en el interior del sujeto que se educa.

Ambas acepciones, aunque distintas entre sí, complementan el concepto de educación, pues el proceso educativo que viene desde fuera (*heteroeducación*) y el que realiza el propio sujeto en su interior (*autoeducación*) para educarse no son excluyentes. El hombre es formado tanto por la influencia externa que ejercen los diversos medios, como por su voluntad autónoma. De allí el proceso dinámico en el que se encuentra la educación, ya que ésta no es estática, por el contrario, nace con

el hombre y muere con él en la medida que se forma a partir de su subjetividad y de la influencia externa que recibe a lo largo de la vida. En consecuencia, el concepto general de educación hace referencia a:

la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad autónoma conforme a su propia ley (autoeducación) (Nassif, 1958: 11).

En su generalidad este concepto incluye tres rasgos que caracterizan a la educación: la formación del hombre, la influencia externa a la que está sujeto el hombre en el proceso educativo y, finalmente su desarrollo autónomo, el cual pudiera depender de un estímulo externo. No obstante, el autor señala que a partir de una visión más restringida del concepto de educación, el mismo puede ser comprendido desde dos ámbitos; por una parte, considerando la educación como actividad consciente e intencional, cuyo propósito es formar a otros o formarse a sí mismo. Bajo estas consideraciones, se requiere de un educador y un educando, los cuales establecen una relación denominada acto educativo o pedagógico.

Otra manera de comprender la idea de educación es considerarla como un momento dentro del mismo proceso educativo general. Entendiendo este proceso como el “conjunto de influencias que se ejercen sobre el ser para configurarlo, no solo desde el punto de vista espiritual y social, sino también biológico” (Nassif, 1958: 13). A pesar que en el proceso educativo surgen diversas etapas relacionadas entre sí, es posible delimitarlas de la siguiente manera:

1. La crianza: con esta etapa se inicia el proceso educativo general; se percibe como conducción y su fin principal es asegurar la subsistencia orgánica del ser, por ello, adopta la forma de alimentación, cuidado, protección, abrigo.
2. El adiestramiento: su objetivo se orienta a buscar la constitución de hábitos que le permitan al individuo adaptarse y reaccionar adecuadamente en el medio externo, con la finalidad de que pueda desarrollar su vida personal y social de manera óptima.
3. La instrucción: aunque cada etapa o momento es distinto, es importante señalar que en el acto educativo puede darse simultáneamente la instrucción

y la educación. No obstante, se hablará de instrucción cuando la relación educador- educando está supeditada a un bien objetivado, es decir, el profesor *trasmite* o *enseña* contenidos ya elaborados (éstos no son subjetivos, sino objetivos) y el alumno los *aprehende*, los retiene tal cual como le fueron comunicados, de lo contrario será reprobado. En este sentido, ambos momentos de la instrucción (transmisión o enseñanza y aprehensión o aprendizaje) afectan la capacidad intelectual de quienes se involucran en el acto educativo.

4. La educación: va más allá de la instrucción, ya que trasciende lo meramente intelectual. Este momento del proceso educativo no puede prescindir de la instrucción, sin embargo, más que transmitir un contenido se interesa por las capacidades, disposiciones, entusiasmo, espiritualidad, respeto u otro elemento que el educando involucre en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el autor asegura que en este momento sí existe una relación directa entre maestro y alumno; “en la cual la influencia del educador parte del educando, entra en contacto con él y lo eleva, o se eleva conjuntamente con él” (Nassif, 1958, p .15).

En este sentido, señala la existencia de una conducción espiritual, pues más que atender el intelecto, centra su atención en la personalidad del estudiante con el firme propósito de desarrollar sus potencialidades, lo que le permitirá autoeducarse.

5. La autoeducación: esta etapa se ubica por encima de la educación, ya que hace referencia a la voluntad autónoma del sujeto en formarse. Por tal motivo, el concepto de formación toma importancia, puesto que todo proceso educativo auténtico “debe culminar en *formación o configuración personal* del ser, en el desarrollo de su *forma propia*” (Nassif, 1958: 16), en autoeducación.

A partir de estas etapas en las cuales se considera la educación como un momento del proceso educativo, se afirma que la misma es una actividad consciente, la cual se lleva a cabo bajo la conducción espiritual del educador. A la vez, es vista como un sistema que supera la instrucción, pues eleva al educando para ubicarlo en

los umbrales de su autonomía, de manera que éste ya no tenga necesidad de tutela, sino que pueda formarse o autoeducarse.

En palabras de Néreci (1985), la educación es el proceso que tiene como fin desarrollar las potencialidades del individuo para que actúe de manera consiente frente a nuevas situaciones de vida, con eficacia, responsabilidad, lo que le permitirá satisfacer las necesidades personales y colectivas, así como su desarrollo espiritual, tomando en cuenta la reflexión, la cooperación y el respeto por el otro. En este orden de ideas, Zambrano Leal (2005), apoyado en la teoría de Avanzini, señala que el acto de educar posee los siguientes procedimientos:

- El normativo, orientado a determinar la conducta y su capacidad para crear doctrina. Este procedimiento se origina de tres aspectos: *lo político*, puesto que todo hecho educativo busca formar en los sujetos una conciencia ciudadana, es decir, propiciar en la conciencia del sujeto la capacidad de reconocer que en sus manos está hacer de la ciudad un lugar de trascendencia. Además, busca que la comunidad organice sus espacios sociales a fin de conseguir la tranquilidad para todos. Esta dimensión hace de la educación “un valor político que reconoce en el ciudadano la fuente de todo poder” (Zambrano Leal, 2005: 111). El segundo aspecto es *el teológico*, a través del cual se busca la trascendencia. En este sentido, educar implica hacer que el otro precise sus propios límites como humano, pero además que cada persona alcance el pleno derecho a vivir dignamente. El tercer aspecto se refiere a *lo filosófico*, lo que implica pensar al hombre desde su ser político y su trascendencia, así como la forma de asumir dichas posturas desde el ideal de hombre que la sociedad requiere. Este aspecto se fundamenta en la concepción de libertad elaborada por Kant.
- El descriptivo, dirigido a crear teorías que explican el hecho educativo. Este procedimiento sugiere el conjunto de prácticas de investigación que se producen en el acto de educación. De esta manera, la investigación puede ser descriptiva si su interés se centra en decir cómo es la realidad educativa;

es analítica si busca comprender dicha realidad y es prescriptiva cuando propone soluciones sobre los hechos educativos.

De acuerdo con Nassif, (1958), en este procedimiento se destaca la descripción positiva (implica observar y caracterizar el hecho educativo, ubicarlo en la vida social y cultural, con la finalidad de integrarlo a la realidad histórica), la descripción esencial o fenomenológica (capta la realidad educativa, tomando a partir de la filosofía de Edmund Husserl) y la comprensión (supera la descripción, puesto que unifica las diferencias y hace una síntesis pedagógico sobre la educativa concreta, tomando en cuenta las ciencias del espíritu creadas por Dilthey).

Por otra parte, Zambrano Leal (2005) considera que la educación como actividad admite un conjunto de prácticas sociales expresadas en diferentes estructuras de la sociedad. De esta manera, se hablará de *educación familiar* para hacer referencia al acompañamiento que ejercen los miembros de la familia sobre el niño; pero además, de educación escolar cuando el hecho educativo se genera en espacios institucionales destinados para tal fin. Sin embargo, es necesario puntualizar que no solamente la escuela y la familia educan, puesto que los medios de comunicación, de información y las relaciones entre pares también ejercen una labor pedagógica; situación que permite considerar la importancia de la educación formal e informal.

Indiscutiblemente, la educación es una práctica inacabada, ya que la formación del sujeto es permanente y acontece durante toda la vida. En la esencia de la educación encontramos un fin práctico orientado a la enseñanza y aprendizaje, un fin axiológico en cuanto promueve valores necesarios para el orden social y moral, a la vez que busca desarrollar autonomía en el sujeto. Desde esta perspectiva, la pedagogía piensa a la educación como su preocupación más importante.

Algunos conceptos centrales en la educación

En páginas anteriores se ha esbozado el concepto de educación a partir de su raíz etimológica, pero además desde una visión general en la que se incluyen tres

rasgos característicos: la formación del hombre (autoeducación), la influencia externa (heteroeducación) y el desarrollo autónomo del sujeto en el proceso educativo. En este sentido, “la educación es la elevación del hombre a la humanidad”, o “el desarrollo de sus fuerzas para la espiritualidad”, o “la preparación del hombre para la vida social y futura” (Nassif, 1958: 131).

Las complicaciones que surgen al exponer un concepto sobre educación radican en que éste dependerá del enfoque (descriptivo o normativo) desde el cual se le formula o por la finalidad que se le otorgue al acto de educar, es decir, lo que la educación debe ser o hacer. Bajo estas consideraciones, el autor invita a reflexionar sobre los siguientes conceptos:

- La educatividad: implica la capacidad de ejercer influencia sobre el educando, puesto que se refiere a la aptitud del educador para educar, su fuerza educativa para favorecer el desarrollo del estudiante. No obstante, el medio natural, social, cultural y religioso también ejercen educatividad sobre el alumno.
- Educabilidad: se refiere a la disposición individual o capacidad del sujeto en recibir influencias del medio exterior y elaborar sobre ellas nuevas estructuras que le permitan construir su conocimiento. De allí que se caracterice por ser personal, intencional, dinámica y necesaria.
- Fines de la educación: tal como lo expresa el autor, los fines de la educación no pueden imponerse ni establecerse según los intereses individuales del educador, ya que dependen de circunstancias históricas, culturales y diversos factores que inciden en el proceso educativo. A este respecto, se consideran los siguientes:
 1. Factores filosóficos: como es sabido, la filosofía no solo otorga una visión unitaria del mundo y de la vida, sino también profundas reflexiones sobre la concepción del hombre y las acciones del mismo en ese mundo. Por ello, estas doctrinas filosóficas contribuyen en la construcción de los fines educativos.

2. Factores sociales y culturales: además de la concepción del hombre, es necesario tomar en cuenta que el mismo pertenece a una sociedad y comunidad impregnada de valores, tradiciones, normas e ideales que la caracterizan. Por lo tanto, los principios religiosos, políticos, morales, históricos, económicos, entre otros, deben ser considerados en los fines educativos, según la circunstancialidad histórica, social y cultural.
 3. Factores políticos: el hombre está inmerso en una organización política y jurídica que regula la convivencia entre las demás personas que integran su sociedad, esto permite considerar que el ordenamiento político influye en los objetivos que cada país establece a sus escuelas. Por ello, la educación irá en consonancia con las formas de vida propias de su comunidad, pero también con su forma política.
 4. Factores prácticos y utilitarios: a la par de propiciar un beneficio a la sociedad, la educación también debe propiciarlo al individuo, lo cual implica prepararlo para que a partir de sus acciones favorezca diversos sectores sociales, obteniendo a la vez su crecimiento espiritual y material.
 5. Factores individuales: en los fines educativos se toman en cuenta tanto los factores histórico-sociales, como los ideológicos, pero además es muy importante considerar el sujeto que se educa, con sus cualidades, intereses, disposiciones, subjetividades.
- El educando: hace referencia al hombre como sujeto de la educación. Flitner (citado por Nassif, 1958: 188) señala que este término expresa el dinamismo de la educación, puesto que ofrece claramente el proceso que se está cumpliendo, es decir, el sujeto que se está educando y no un sujeto educado. Este concepto está íntimamente relacionado con el de educabilidad, y desde la pedagogía contemporánea más que enfatizar la capacidad para recibir influencias, se acentúa la tendencia activa del sujeto para aprehender los contenidos y valores necesarios en su formación, es decir, “la educabilidad como la capacidad activa que posee el hombre en tanto educando” (Nassif, 1958: 189).

Ciertamente, el hombre es educable durante toda la vida, desde su nacimiento hasta su muerte, por ello, no solo debe entenderse por educando a aquel que asiste a la escuela, ya que el sujeto se educa dentro y fuera de la institución escolar.

Ante la acción educativa que se ejerce sobre el educando, éste puede reaccionar de diversas maneras, según las relaciones que establezca con el contexto, es decir, como reproductor o creador de la cultura, lo cual respondería a la educación tradicional o educación nueva respectivamente. Bajo estas consideraciones, las acciones del educando se enmarcan en: a) asimilación, cuando incorpora de forma pasiva los contenidos y bienes culturales; b) transformación, si reelabora a partir de su individualidad los valores provenientes de los contenidos o bienes culturales; c) creación, cuando adopta una actitud original y personal que lo conduce a producir nuevos bienes culturales para proyectarlos en su contexto.

- El educador: de manera general se le llama educador a toda energía educadora, es decir, a todo lo que educa y ejerce influencia en el educando. En esta definición se incluye tanto el hombre, como los agentes capaces de ejercer la acción educativa sobre el otro, por tal motivo se consideran educadores al paisaje natural, los medios de comunicación, la estructura e instituciones que conforman la sociedad, entre otros agentes.

Debido a la amplia definición del concepto, Nassif (1958: 211) considera la clasificación elaborada por Simmen, según la cual los educadores pueden ser:

1. Primarios: en este grupo se incluyen los educadores individuales (conscientes de su misión educativa) como: la madre, el padre o sus representantes, padrastros, padres adoptivos, tutores, maestros (desde la etapa preescolar hasta la universidad), directores de escuelas o internados. Además se encuentran los educadores primarios institucionales como: la familia, la escuela, la iglesia, el Estado y las organizaciones juveniles.
2. Secundarios: en esta clasificación de igual manera se encuentran individuales o institucionales. Los primeros son aquellos que no poseen

un propósito pedagógico definido, tales como: parientes, amigos, compañeros, vecinos, obreros, comerciantes, empleados, deportistas. En el caso de los institucionales se incluyen: la prensa, revistas, radio, televisión, cine, la literatura en general, los museos, bibliotecas, las actividades sociales y culturales, el deporte, excursiones, viajes, entre otros.

3. Objetos y circunstancias educadoras: entre los objetos que ofrecen fines educativos se mencionan: los libros, medios didácticos y diversos materiales de trabajo escolar. Por su parte, entre las circunstancias que ejercen una función formadora se destacan: la flora, la fauna, el clima, suelo, la raza, la Nación y su estructura política, el grado de desarrollo de la actividad económica de la sociedad, el contexto histórico y cultural, las tradiciones, costumbres, la religión, entre otros.

No obstante, aunque el concepto y la clasificación expuesta son bastante amplios, el término no debe confundirse con cualquier persona, agente o circunstancia. Por ello:

Llamaremos "educador" al individuo que realiza o impulsa la educación de los demás, es decir, a los educadores personales, sean primarios o secundarios, y poderes o factores educadores a las fuerzas y agentes no personales que ejercen algún tipo de influencia que pueda considerarse educativa (Nassif, 1958: 213).

A partir de esta concepción es importante mencionar algunas diferencias entre educador, pedagogo y maestro. Para el pedagogo alemán Kerschensteiner (citado por Nassif, 1958: 216) el educador es la persona que ejerce influencia en el niño como futuro portador de valores culturales, a quien forma espiritualmente para su elevación individual, el de su comunidad y sociedad. Por su parte, hace referencia al pedagogo no como un educador propiamente, sino como aquel que domina la teoría de la educación y que puede ser o no un buen maestro. Para este autor, el maestro constituye una de las manifestaciones del educador, lo cual implica que todo maestro es un educador profesional que ha consagrado su vida a la acción educativa. Mientras que el educador aun cuando cumple una acción pedagógica, no necesariamente debe ser maestro.

Comunidades educativas

Comúnmente las comunidades educativas han sido conocidas como el conjunto de personas que influyen y son afectadas por determinado contexto educativo, puesto que entre sus principales funciones sobresale la promoción de actividades tendientes a mejorar el bienestar estudiantil, y por ende, la calidad de la educación. De allí que, en su generalidad, se incluyan en esta definición al grupo de profesores y alumnos y a la relación que surgen entre ellos (educador-educando) bajo un propósito pedagógico. Sin embargo, no solo se puede considerar a la escuela como la única comunidad educativa, al contrario existen otras comunidades educadoras.

Con la finalidad de ampliar esta idea, Cohn (citado por Nassif, 1958: 247) se refiera a la comunidad educativa como el “*grupo humano que educa por derecho propio o por mandato ajeno*”. En este sentido, la escuela es una institución incrustada en una determinada sociedad que funciona al servicio de otras instituciones sociales como el Estado (órgano rector que establece sus fines y medios), la familia, entre otras. En consecuencia, la escuela educa por mandato ajeno, mientras que el Estado, la familia, la iglesia, educan por derecho propio, ya que en su seno se forman consciente o inconscientemente las personas que las integran. Aunado a lo anterior, las comunidades educativas pueden dividirse en específicas y no específicas.

La comunidad educativa es específica cuando su voluntad pedagógica predomina, como es el caso de la escuela, puesto que su propósito principal es formativo, mientras que la familia aun cuando tiene entre sus funciones educar, éste no es su único fin, es decir, los padres educan a sus hijos, pero además desempeñan otras labores propias del entorno familiar. Esto convierte a la familia en una comunidad educativa no específica. Según el estudio realizado por Nassif (1958), se tratarán las siguientes comunidades educativas:

- La Sociedad: se define como el conjunto de acciones recíprocas que se llevan a cabo entre personas bajo un sistema organizado de relaciones. Según Tonnies (citado por Nassif, 1958: 250) “Hay “sociedad” cuando existe una

relación voluntaria y recíproca, es decir, consciente, deliberada y teleológica.” En este sentido, es importante resaltar el papel que juega la comunicación, puesto que es el elemento que le permite a los hombres participar e interactuar a partir de intereses comunes. Este proceso comunicativo hace que la sociedad se renueve. En efecto:

No hay sociedad por la simple cercanía de dos hombres en el espacio, sin que el uno tenga nada que ver con el otro, sino cuando ambos están identificados con ciertos ideales, cuando pueden comunicarse, cuando la experiencia de uno pueda dar lugar a mejores experiencias en el otro. La comunicación no es mero contacto físico, sino esencialmente espiritual, y a través de este contacto es que la sociedad busca propagarse (Dewey citado por Nassif, 1958: 251).

- La educación no es obligación exclusiva de la escuela, sino también de las instituciones que conforman a la sociedad. De allí que se afirme lo siguiente: escuela y sociedad son términos interdependientes, dado que no puede subsistir el uno sin el otro, de esta manera, la sociedad con su compleja constitución no funciona sin que la escuela forme personas para sostenerla, por su parte, la escuela con sus fines y funciones no tiene razón de ser si no fuese para atender las necesidades sociales. En términos generales, la sociedad es un sistema complejo integrado por un conjunto de instituciones tales como: el Estado, la familia, la iglesia, la escuela, entre otras instituciones con las cuales el hombre establece lazos sociales, y a la vez funcionan como poderes educadores que luchan por conquistar al sujeto.
- El Estado: ha sido definido como el conjunto de instituciones que poseen autoridad para establecer las normas que regulan a la sociedad. Esta forma de organización social, política, económica y coercitiva ejerce el poder a través de instituciones tales como: las fuerzas armadas, la policía, la administración pública, entre otras, cuyas finalidades son: la defensa, gobernación, justicia y seguridad. El Estado es la “superestructura de la sociedad en la cual, mediante el ordenamiento jurídico, se regula la voluntad del poderío para satisfacer las necesidades políticas de la vida del grupo” (Poviña citado por Nassif, 1958: 252-253).

Es importante resaltar que entre los actos del Estado también se encuentran los políticos-educativos, a través de los cuales promueve y regula la vida cultural de la sociedad. A este respecto, se entiende que el Estado es la expresión jurídica política de la sociedad, pero a la vez constituye un agente educador, puesto que si la educación es un instrumento para la conservación de la sociedad, el Estado vigila que la misma se lleve a cabo según sus directrices.

Debido a que el Estado vela por el bienestar general, éste crea instituciones al servicio de los individuos que no pueden financiarse por sus propios medios, de allí el carácter público de la educación que beneficia a todos los sectores de la sociedad. En consecuencia, la acción pedagógica del Estado se lleva a cabo a través de políticas educativas cuya finalidad es formar hombres útiles a la sociedad.

- La Familia: es “un grupo natural de individuos unidos por una doble relación biológica” (Lacán, 1938: 3); la reproducción y la supervivencia física, la cual permitirá asegurar el desarrollo de la familia humana. De igual manera, la familia funciona como institución social, cuyo papel fundamental es contribuir desde la educación inicial al mantenimiento de las tradiciones espirituales, ritos y costumbres, la represión de los instintos, la adquisición de la lengua, así como la trasmisión de “estructuras de conducta y de representación cuyo desempeño desborda los límites de la conciencia” (Lacán, 1938: 4). Otros autores han definido a la familia como:

el producto de un verdadero *trabajo de institución*, a la vez ritual y técnico, con vistas a instituir en forma duradera, en cada uno de los miembros de la unidad instituida, sentimientos adecuados para asegurar la *integración*, que es la condición de la existencia y de la persistencia de esta unidad (Bourdieu, 1994: 131).

Estas concepciones expresan que tradicionalmente se ha concebido a la familia como la célula básica y universal de toda sociedad humana, cuyas funciones principales son la sexual, reproductiva, económica y educativa. Las mismas permiten preparar e insertar a los sujetos en los diversos campos de la sociedad, no obstante, se omite el análisis de las dinámicas de poder que

regulan y estructuran las relaciones familiares, y que en sí funcionan con una lógica de dominación similar a la del Estado.

Bajo estos planteamientos, es importante resaltar que al concebir la familia como el grupo formado por el hombre, la mujer y los hijos que resultan de esta unión, se hace referencia a la familia monogámica, no obstante, según Nassif (1958), los estudios realizados al grupo doméstico a lo largo de la historia demuestran la existencia de diversas formas familiares que no tienen mucha relación con su concepción tradicional, puesto que la familia está ligada a las estructuras sociales y por tanto evoluciona junto a ellas.

Existen dos teorías que explican el origen de la familia, estas son: la doctrina patriarcal y la doctrina matriarcal. La primera de ellas reconocía como jefe a un ascendente paterno, en cuyo poder se encontraba la autoridad familiar y tomaba como modelo a la familia romana. Por su parte, la familia matriarcal, producto de la desorganización y la promiscuidad, reconoce a la madre como centro de la organización familiar. Ambas doctrinas reconocieron que la estructura de la familia occidental es la monogámica, no obstante, la misma ha sufrido severos cambios con el pasar de los años, sobre todo en los centros urbanos, en los cuales la familia patriarcal ha quebrantado sus bases para darle paso a un grupo familiar inestable y disfuncional.

Sin duda, la familia constituye el primer núcleo educador; en las sociedades primitivas y a medida que la familia se fue organizando su funcionalidad educativa fue tomando fuerza, sin embargo, en la Roma clásica, la función instructiva fue encomendada a los maestros, de manera tal que mientras la familia desempeñaba funciones formativas concernientes a lo moral y sentimental, la acción docente fue traspasada a instituciones para ese fin (escuelas). De esta manera, la familia ha ido cediendo espacio a medida que el progreso cultural ha avanzado y han evolucionado otras comunidades educadoras como el Estado y la escuela.

De acuerdo con (Nassif, 1958), el espacio que la familia, como principal núcleo formador de sus hijos, ha dejado a otros agentes educadores se debe a ciertas situaciones como:

1. Cada familia posee intereses particulares, lo cuales deben integrarse a ideales superiores como los que rigen la sociedad.
2. La estructura cerrada del grupo familiar no siempre promueve la autonomía moral e intelectual que requiere el individuo.
3. Existencia de limitaciones económicas que usualmente provocan conflictos afectivos, materiales y formativos en los hijos.
4. Existencia de familias disfuncionales que se ven impedidas en cumplir con la función educativa de los hijos.

Sin embargo, cuando el entorno familiar funciona adecuadamente, éste se desempeña a cabalidad como agente educador de primer orden, puesto que una familia sanamente organizada promoverá:

1. La acción educativa sobre las bases del afecto, la confianza, la comprensión.
 2. Equilibradamente tanto las necesidades biológicas, como las del espíritu.
 3. La educación básica fundamental imprescindible en todas las etapas de la vida.
 4. A través de la paternidad y la maternidad proporcionará el rigor, la seguridad, el afecto, la bondad y los cuidados necesarios para satisfacer las necesidades del cuerpo y del alma.
 5. La educación fundada en el amor natural de los padres hacia sus hijos, elemento indispensable en la formación del sujeto.
- La Iglesia: el papel de la Iglesia en la educación es de suma importancia, dado que su acción es docente dentro y fuera de la escuela. El papel de la Iglesia en la educación incluye tanto la defensa de los principios referidos a la protección de la dignidad y libertad del hombre, como a su formación social, moral y espiritual. En consecuencia, “el lema de la Iglesia es: no tiene sentido

la educación, o la escuela, que no procure respetar y proteger la vida espiritual de hombre” (Néreci, 1985: 132). Además de la educación escolar, la educación religiosa es proporcionada a aquellos alumnos que así lo deseen, no obstante, aun cuando no la reciban directamente, todos los estudiantes reciben influencias del clima religioso creado, bien sea, en su entorno inmediato o por el contacto con sacerdotes-docentes, lo cual también termina educando, en el sentido de adoptar y reconocer el respeto del ser humano a un ente superior.

- La escuela: se define como el centro educativo, comunidad educativa específica u órgano de educación sistematizada. Tradicionalmente la escuela ha sido concebida como “la reunión voluntaria de un grupo profesional pedagógico con individuos inmaduros, teniendo los primeros la misión de instruir y educar, y los segundos, la de aprender y educarse” (Nassif, 1958: 261). Otras definiciones expresan que la escuela es una institución inmersa en una comunidad humana, ubicándola como una institución social cuya función principal es administrar la educación sistemática representada por educadores y educandos.

Pero además, es importante resaltar que la escuela está supeditada a un orden social y cultural superior, puesto que el alumno recibe del maestro los contenidos provistos del entorno cultural al que pertenece.

El mencionado autor señala que una de las principales funciones de la escuela es ser condensadora, ya que reúne las influencias que transmite al educando, pero antes de transmitir las purifica, en el sentido de seleccionar las influencias educativas que ha de transmitir al alumno de acuerdo a un fin particular y al concepto de hombre que maneje. De allí que la segunda función sea purificadora.

No obstante, aun cuando la escuela transmite influencias al educando, es importante tener en cuenta el bagaje personal del alumno, es decir, la información que éste trae de su contexto familiar, religioso, tecnológico, histórico y social. Por ello, la tercera función de la escuela es coordinar, estabilizar e integrar las diversas influencias provenientes tanto de la escuela,

como del alumno. Una vez que la escuela condensa, purifica y coordina las influencias en el proceso educativo del educado, debe expandir sus habilidades sociales, es decir, proporcionarle oportunidades para ampliar sus capacidades empírico-social y cultural. En este sentido, la cuarta función de escuela será ser amplificadora.

Estas funciones de la escuela permiten concebirla como una institución, cuyo principio esencial es la organización, regida por ciclos didácticos continuos que le permiten promover a los alumnos al siguiente año escolar (graduación) cuando éstos han alcanzado las competencias previstas para su edad y para el grado de escolaridad.

Relaciones entre pedagogía y educación

La historia de las Ciencias de la Educación presenta un conjunto de percepciones sobre la pedagogía, las cuales varían según el momento, los movimientos doctrinarios, las prácticas escolares. En todo caso, es importante resaltar que ella ocupa un lugar especial, puesto que su interés se centra en el estudio de la educación del sujeto, tanto en el contexto intraescolar como extraescolar. Dada su cercanía con el aula de clase, explica de manera más precisa algunos aspectos que otras ciencias como la Psicología o la Sociología de la educación no pueden hacerlo; esto se debe al contacto que establece con los sujetos, lo cual permite que el pedagogo explique de manera más exacta fenómenos que tanto el psicólogo como el sociólogo se ven limitados a comprender por el lugar que ocupan fuera del aula de clase.

La pedagogía ha sido considerada desde diversos puntos de vista, no obstante, todos conducen a que su objeto es la educación. Para Zambrano Leal (2005) la pedagogía se ha dedicado a pensar el concepto de educación, hasta el punto de ser considerado como su razón de existencia. Al ser dos conceptos distintos, es importante aclarar: “*una cosa es la pedagogía y otra la educación; una cosa es el objeto y otra, la ciencia que de él se ocupa*” (Nassif, 1958: 3). Luego de

revisar la concepción de educación, sus principales características y funciones, es necesario estudiar los conceptos centrales que definen a la pedagogía.

Pedagogía

Al analizar el concepto de pedagogía encontramos que su proceso de constitución teórica no solo se limita a la acción de acompañar y conducir al niño; significado que le fue atribuido a este término desde el griego *παιδιον* (*paidos* -niño) y *γωγος* (*gogos* -conducir). Esta expresión se apoya en la figura del esclavo, puesto que en la antigüedad el pedagogo era la persona encargada de conducir al niño hasta la puerta de la escuela y esperarlo para llevarlo de regreso a su casa. En el camino, éste debía cuidar sus modales, su cuerpo y su espíritu (moral). Precisamente, hacia finales del siglo XIX “era vista como el acto de ser pedagogo, de poseer el arte de enseñar y de educar, un saber hacer que se aprende sobre todo a través de la práctica” (Zambrano Leal, 2005: 106).

Autores como Kriek y Peterson (citados por Nassif, 1958: 38) restringen el contenido que define a la pedagogía como “ciencia de la conducción, de la educación consiente y sistemática de niños y adolescentes”, dejando de lado que la misma centra su atención en el estudio y planteamiento de los problemas educativos. No obstante, se ha evidenciado con el pasar del tiempo, que la concepción primitiva sobre pedagogía ha sido modificada para ser vista desde una visión más amplia como “el estudio y la regulación del proceso de la educación” (Nassif, 1958: 37). Por ello, el significado contemporáneo no guarda relación alguna con su raíz etimológica. A partir de estas consideraciones, el autor señala:

1. Es imposible definir la pedagogía bajo una concepción que solo se perciba como ciencia de la conducción de niños y adolescentes, puesto que la educación afecta al hombre desde su nacimiento hasta su muerte.
2. No puede ser definida como ciencia de la educación consiente y sistemática, debido a que también existe la educación inconsciente (no se propone educar), ametódica (carece de procedimientos predeterminados para tal fin), natural y espontánea, la cual influye en el proceso educativo del educando y proviene de espacios naturales, culturales, sociales.

3. Evitar concebirla solo como teoría de la formación del hombre o de la educación. Esto se debe a que la pedagogía también constituye una actividad concreta que utiliza normas para regularla.
4. Aun cuando ha sido definida como arte y ciencia de la educación, la pedagogía no debe considerarse solo como arte, sino también como técnica²⁰. En este sentido, se admite pensarla como ciencia, sin que deje de ser técnica y viceversa. Además, que la pedagogía también sea concebida como filosofía e historia de la educación.

Pedagogía: ¿arte, técnica, teoría, ciencia, filosofía?

La pedagogía se encuentra en una posición peculiar respecto a otras ciencias, ya que ésta ha sido definida como arte, técnica, ciencia y filosofía, de allí que comience por ser un problema en sí misma, debido a la posibilidad de ser una de estas acepciones o ser todas a la vez. De igual manera, se le ha otorgado un carácter descriptivo al ocuparse del estudio del hecho educativo y de la realidad educativa, pero además, se le ha asignado un valor normativo para determinar lo que debe ser la educación. En efecto, cada corriente filosófica aporta su interpretación pedagógica, por ello la existencia de una pedagogía idealista, realista, naturalista, espiritualista, vitalista, culturalista, sin dejar de lado las tendencias políticas y religiosas que también hacen su aporte en cuanto a su concepto educativo, así resalta: la pedagogía liberal, conservadora, marxista, católica, protestante, entre otras.

Ante esta multitud de interpretaciones, para Luzuriaga (1977) la pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación y aún cuando ésta es una realidad única, exclusiva y permanente de la vida humana, la misma está condicionada por diversos factores como: situación política, histórica, social, cultural, concepciones filosóficas, progresos científicos, entre otros, que conllevan a que surjan distintas interpretaciones pedagógicas. En consecuencia, conviene reflexionar sobre lo siguiente:

²⁰ La técnica se refiere al “*Conjunto de procedimientos de que se vale la ciencia, o el arte para lograr un determinado resultado.*” “un recurso, que el hombre utiliza como medio para alcanzar un objetivo” Nassif (1958: 46).

¿Es la pedagogía un arte? Ante esta interrogante se ha considerado a la educación como un arte, como el arte de enseñar, pero además como formación, modelación y configuración, en el sentido de que el educador procura formar y modelar una personalidad. Ambos, educador y artista se mueven por un ideal de formación y disponen de una serie de medios para realizarlo. De esta manera, el aspecto artístico de la educación radica en que ésta no es una obra automática, puesto que necesita de las capacidades, destrezas y gracia del educador, sus conocimientos científicos y tecnológicos son necesarios, como también lo es su habilidad para improvisar y responder ante situaciones nuevas que le permitan interpretar la realidad, manteniendo el interés, el entusiasmo y la atención de quienes lo escuchan, por ello, debe poseer dotes de artista y orador. “El educador es ante todo un artista, un artífice del ser humano infantil que ha de educar y formar” (Luzuriaga, 1977: 16).

Con la intención de profundizar un poco más, Nassif (1958) señala que el arte es: a) una actividad, b) un conjunto de reglas para la actividad, c) el arte como creación, d) expresión y comprensión de belleza. La noción de arte como actividad conduce a rechazar la idea de pedagogía como arte, aun cuando en el caso de la educación ésta constituye una actividad, una práctica que al realizarse de manera intencional, o no, incide en la formación del sujeto. No obstante, al entender el arte como el conjunto de reglas para una actividad, es decir, los procedimientos a seguir para obtener determinados resultados, si puede considerarse el “arte pedagógico” con el que el educador se sirve de ciertos procedimientos para llevar a cabo su acción educativa, dando respuesta a la interrogante *¿es la pedagogía una técnica?*, ya que la educación no depende solamente del conjunto de conocimientos y aptitudes individuales, sino que necesita de ciertas reglas o procedimientos que constituyen la técnica. Desde esta perspectiva la pedagogía no solo es arte, sino una técnica o tecnología de la educación, en el sentido de emplear una serie de métodos que permiten llevar a cabo diversos sistemas de enseñanza enmarcados en el campo de la lectura, la escritura, el cálculo, entre otras prácticas que cada día se perfeccionan con el avance de la ciencia (Nassif, 1958; Luzuriaga, 1977).

El tercer sentido del arte como creación, solo puede ser aplicado a la educación, puesto que el educador se vale de su capacidad creadora para hacer de la actividad educativa una continua invención, que le permita salir de lo monótono y se produzcan diversos encuentros para analizar e interpretar la realidad. Con relación a esta actividad educativa, importa destacar que el educador intenta incorporar todos los valores en el pensamiento de los educandos y no solo los valores estéticos en los que haría hincapié el artista. Esta última reflexión aclara que la pedagogía no encaja en la cuarta definición de arte como expresión y comprensión de belleza.

El estimar que la pedagogía es una técnica o tecnología de la educación no implica negar el valor teórico-científico de la misma, entonces, *¿es la pedagogía un ciencia?* Su propia constitución demuestra que es una ciencia al tener como objeto la educación. Bajo esta perspectiva, la pedagogía puede ser ciencia desde un sentido amplio, considerando que la educación ha pasado por tres etapas. Según Nassif (1958) estas son:

- La etapa pre-científica: en este período la pedagogía no existía como conocimiento independiente de un objeto, puesto que para el momento (desde sus orígenes hasta el siglo XVII) había doctrinas relacionadas con la educación, pero pertenecientes a la política y filosofía (Platón, Aristóteles), la teología, entre otras ciencias.
- La etapa científico-natural: se inicia en el siglo XVII con Comenio y culmina en el siglo XIX con Herbart y el positivismo. Comenzó siendo una didáctica y luego llegó a ser pedagogía bajo principios de índole naturalista.
- La etapa científico-espiritual: comienza en la segunda mitad del siglo XIX con las ciencias del espíritu instauradas por Wilhelm Dilthey, las cuales se oponen a los principios de corte naturalista.

Por otra parte, el autor le atribuye a la pedagogía el carácter de ciencia empírica, de ciencia positiva, debido a la capacidad de obtener conocimiento sobre un hecho, y para ello, se vale de procedimientos como: la descripción, la observación y la experimentación. En este sentido, es capaz de conocer un hecho educativo

desde su génesis y evolución histórica (*pedagogía histórica*) o en su estado actual, así como el proceso por el cual atraviesa dicho fenómeno educativo, a partir de sus factores, fines y elementos constituyentes (*pedagogía sistemática*).

Para Luzuriaga (1977), la pedagogía pertenece a las ciencias del espíritu, al igual que la historia, la sociología, el derecho, entre otras, y tomando en cuenta las ideas de Spranger, se le considera una ciencia cultural por cuanto posee una finalidad noológica (científico-espiritual) puesto que trata de bienes formativos culturales. De igual manera, posee un aspecto psicológico (trata de la voluntad formativa del estudiante y de sus condiciones de educabilidad), un aspecto normativo (critica los ideales de la educación) y un aspecto sociológico (investiga la vida de las comunidades educativas). Todo esto le permite al autor definir ampliamente la pedagogía como “una ciencia del espíritu o de la cultura que estudia el ser de la educación, sus leyes y normas, así como la aplicación de éstas a la vida individual y social” (Luzuriaga, 1977: 25).

Ahora bien, *¿Es la pedagogía una filosofía?* es importante destacar que no basta con describir objetivamente el hecho educativo, puesto que pueden confluir disímiles agentes que influyen en su análisis, para lo cual no basta con una teoría científica, sino además es necesario una reflexión filosófica que permita integrar las partes a un todo con sentido. Al respecto “la filosofía estudia las ideas esenciales en que se apoya la educación” (Luzuriaga, 1977: 23), tal es el caso de: la verdad, la belleza, la libertad, los objetivos y aspiraciones de la vida humana, que en el campo de la pedagogía son tomados en cuenta en la práctica educativa. En este sentido: “*La pedagogía es la teoría y la técnica de la educación*. Con el abarcamos el conjunto de normas que la pedagogía supone (*técnica*) y su doble valor teórico: conocimiento positivo (*historia y sistema*) y reflexión problematizadora y unificadora (*filosofía*)” (Nassif, 1958: 54).

En consecuencia, se afirma que la pedagogía, más que una técnica, constituye una teoría, una reflexión y un conocimiento del hecho y proceso educativo del hombre como único ser educable y autoeducable. De allí la importancia de la filosofía en la educación, pues al pretender formarlo desde una visión integradora

evitará que los aportes de otras ciencias se mantengan desintegrados y sin sentido al contexto del sujeto.

La relación entre pedagogía y filosofía ha sido discutida por diversos autores, quienes han considerado a la pedagogía como parte integrante de la filosofía o como una parte necesaria y complementaria, ya que, sin la actividad pedagógica la filosofía no tendría aplicación en la vida, al igual que sin filosofía no se alcanzaría en su totalidad el arte de la educación. De igual manera se ha considerado a la pedagogía como la culminación de la filosofía, ya que “La última palabra del filósofo (...) es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar (...) el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre (Dilthey citado por Luzuriaga, 1977: 23).

Teniendo en cuenta la coexistencia de lo teórico y lo tecnológico en la pedagogía, encontramos que la pedagogía teórica contiene el compendio de conocimientos y reflexiones sobre el hecho educativo (pedagogía general), así como su proceso de constitución y evolución a través de tiempo (pedagogía histórica). A este respecto, la visión general se encarga de cuestiones universales de la educación; su objeto es establecer los fundamentos y factores constitutivos de dicho fenómeno, para luego organizarlos en un cuerpo científico (pedagogía sistemática).

Dicha pedagogía sistemática comprende la teoría filosófica de la educación (filosofía de la educación) y la teoría científica positiva de la educación (ciencia de la educación). La filosofía de la educación por un lado determina la esencia y el significado de la educación. Por otra parte, formula y ahonda en los fines de la educación y las metas que deben alcanzarse, por tanto, se interesa por el estudio reflexivo del hecho educativo dentro y fuera del centro escolar, es decir, en la totalidad de la vida humana. Como campo filosófico fundamental, surge de la necesidad de establecerle una base crítica a la acción educativa que va del hombre al mismo hombre, involucrando los problemas de la naturaleza y la humanidad. En consecuencia, entre pedagogía y filosofía existe una estrecha conexión, tal como se señala a continuación:

Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y

porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 8).

De igual manera, proporciona al educador una conciencia unitaria e integradora de los aspectos aislados del acto educativo, permitiéndole adquirir el valor de su propia disciplina, en tanto que comprende: la ontología o fenomenología de la educación (esencia de la educación), una teleología educativa y axiología pedagógica (ideales, valores y fines educativos) y, finalmente, una epistemología pedagógica (estructura de la pedagogía). En fin, la filosofía de la educación se enmarca en el “conjunto de reflexiones sobre el hecho y proceso educativos, conectado con la totalidad de la cultura y del hombre, al mismo tiempo que con la conciencia de la unidad” (Nassif, 1958: 74).

En el caso de la pedagogía histórica, como se dijo anteriormente, se ocupa de estudiar el hecho educativo desde su inicio, proceso y evolución del mismo; esta división comprende la historia de la educación y la historia de la pedagogía. Por su parte, la pedagogía tecnológica incluye los medios, recursos o instrumentos que sirven según los fines y necesidades de la pedagogía sistemática.

Pedagogía contemporánea

Se refiere a la llamada “pedagogía de nuestro tiempo”; nace en la segunda mitad del siglo XIX y cobra fuerza en el siglo XX. A continuación se presentarán los caracteres que según Nassif (1958) definen a la pedagogía contemporánea:

- La complejidad: Su centro de interés es el entrecruzamiento de doctrinas y teorías provenientes de diversos ámbitos, con la finalidad de aportar soluciones al campo educativo y pedagógico, permitiendo, de esta manera, ampliar el radio de acción para abarcar la totalidad de la vida del hombre sin perder de vista el objeto que la define.
- Unidad fundamental: esto implica superar las oposiciones entre la multiplicidad de doctrinas que colaboran en el ámbito pedagógico para interpretar determinadas realidades educativas.

- Puntos de contacto: aun cuando existen diferencias, también hay coincidencias que permiten extender el ámbito de acción de la pedagogía contemporánea. Entre estas tenemos:
 1. Amplía el concepto de educación.
 2. La proyección social de la educación se ha hecho en función de la comprensión y el conocimiento científico del individuo.
 3. Ha ganado un dominio propio, lo cual implica trascender el esquema rígido educador-educado-escuela, e incorpora la realidad social y cultural que envuelve al proceso educativo.
 4. Al tener un enfoque propio, la pedagogía contemporánea también incorpora los aportes de las ciencias experimentales y espirituales.
 5. Por ser una pedagogía humanista, contribuye a mejorar el conocimiento del hombre en su esfera corporal, intelectual, espiritual y en su acción dentro del ámbito social al que pertenece.

bdigital.ula.ve

Corrientes pedagógicas contemporáneas

Considerando la obra realizada por Lorenzo Luzuriaga (citado por Nassif, 1958: 93) a continuación se presentan las principales direcciones de la pedagogía contemporánea, las cuales se enmarcan en dos grandes ideas; por un lado, las de carácter individual y subjetivo que colocan énfasis en el educando, y por otra parte, las de carácter objetivo y social.

1. **Pedagogía individual:** en el siglo XVIII, el educando tomó mayor importancia y llegó a convertirse en el centro del hecho educativo; tendencia exaltada por los seguidores del individualismo pedagógico. No obstante, con la decadencia del individualismo surgió una visión más amplia de la educación, como equilibrio entre lo subjetivo-individual y lo objetivo-social. Ante el paidocentrismo de la pedagogía del siglo XX, aparece una visión integradora que toma en cuenta, tanto el conocimiento del educando desde sus posibilidades personales, como el papel de educador, los métodos y la

organización del proceso educativo en pro del desarrollo de la libertad individual.

2. **Pedagogía psicológica:** esta tendencia parte del análisis de los factores individuales del hecho educativo. Por tanto, su centro de interés es el conocimiento de la estructura psíquica tanto del educando, como del educador dentro del contexto en el se encuentran. El aporte más importante de la pedagogía psicológica ha sido las aproximaciones al conocimiento del alma juvenil e infantil.
3. **Pedagogía social:** toma en cuenta los valores sociales y la realidad educativa en el que se desarrolla el proceso educativo. Dentro de esta tendencia se destaca:
 - La pedagogía social filosófica: cuyo representante principal es Paul Natorp, quien sostuvo que la formación del hombre es formación para una comunidad ideal o lo que él mismo denominó “comunidad volitiva”. Ésta a su vez implica que el sujeto se coloque frente al otro como igual para aprender junto a él en acuerdo libre y a partir de su autoconciencia.
 - La pedagogía sociológica: en esta tendencia sociológica se destacan pensadores alemanes (Bergemann y Weiss), norteamericanos (Waller, Peters y Counts), franceses (Rouma y Durkheim) y el brasileño Azevedo. Desde esta perspectiva se estudia la educación como hecho social, a partir del cual las sociedades incorporan a los jóvenes a la realidad de la vida adulta.
 - La pedagogía social-histórica: sus principales representantes fueron Willmann y Barth. Este enfoque resalta la importancia del conocimiento histórico y la comprensión del hecho educativo para la constitución de la pedagogía.
4. **Pedagogía política:** considera a la educación como medio de reforma de la estructura de la comunidad. Dentro de esta concepción se destaca:
 - Pedagogía democrático-liberal anglosajona: en esta tendencia destacan los aportes de Dewey, quien percibe la educación como “ingeniería

social”, para la democracia social que no olvida los derechos individuales como forma de vida.

- Pedagogía nacional socialista: esta tendencia fue sustentada por alemanes como: Krieck, Sturm, Hordt, entre otros. En el intento de crear una ciencia pura de la educación, Krieck realizó el politicismo racista y nacionalista, colocando al estado nacional por encima de las necesidades del hombre.
 - Pedagogía socialista: continúa la tesis del socialismo científico de Marx y Engels, se enmarca en los principios del materialismo histórico y dialéctico. Piensa a la educación como “manifestación de una organización económica-social determinada, al servicio de la clase dominante” (Nassif, 1958: 104).
5. Pedagogía filosófica: dentro de esta tendencia se encuentran todas aquellas corrientes que resuelven los problemas educativos a partir de materiales filosóficos. Entre ellas se destacan:
- Pedagogía idealista: manifestada principalmente en Alemania e Italia, toma los aportes hegelianos; su tesis se centra en la espiritualidad, la eternidad del proceso educativo y en la identificación de la pedagogía con la filosofía y la historia.
 - Pedagogía científico-espiritual: Dilthey, su creador, basó esta tendencia a partir de la fundamentación gnoseológica de las ciencias del espíritu y constituyó a la pedagogía como ciencia del espíritu. Entre sus principios sobresalen tanto la historicidad de la educación, como la pedagogía para el conocimiento anímico y espiritual del educando.
 - Pedagogía cultural: se deriva de la pedagogía científico-espiritual y sus principales precursores fueron Spranger y Nohl. Se centra en la autonomía de la realidad pedagógica, capaz de integrar el mundo de la cultura, es decir, los sectores sociales y culturales como fuerzas formativas en el desarrollo de la vida popular del hombre.
 - Pedagogía axiológica: su principal precursor es Dürr, pero dentro de esta tendencia también destacan Munsterberg, Cohn, Wagner, entre otros. Su

tesis radica en la importancia de los valores en el proceso educativo y el sistema al que se integran, es decir, la cultura.

- Pedagogía fenomenológica: Su principal representante es Kriek. Surge de una combinación entre la pedagogía científico-espiritual y los postulados fenomenológicos de Husserl, a partir de lo cual propuso la construcción de una ciencia pura de la educación.
 - Pedagogía personalista: como objetivo principal presenta el estudio de la personalidad humana, por ello, surge la pedagogía de la personalidad, representada por Eucken, Budde, Gaudig y Kessler. Fue caracterizada como filosófica, religiosa, idealista, conciliadora de la humanidad con la comunidad, de la libertad con la autoridad, del ser con el deber ser, entre otras cualidades. De igual manera, dentro de la pedagogía personalista también se encuentra la pedagogía personalista cristiana, siendo su principio básico la persona con sentido trascendente y religioso y como fin de la educación. Está basada en dos manifestaciones fundamentales; una de ellas fielmente católica sostenida por Santo Tomás de Aquino, y la otra, sustentada en la concepción espiritualista de San Agustín.
6. Las pedagogías activas: siendo otras de las líneas de la pedagogía contemporánea, el activismo pedagógico involucra la nueva educación, incluyendo:
- La pedagogía pragmática de James, Dewey, Kilpatrick, entre otros.
 - La pedagogía de la escuela del trabajo de Kerschensteiner y Gaudig.
 - La pedagogía de los métodos activos de Montessori, Decroly, entre otros.
 - La pedagogía de las escuelas nuevas de Reddie, Badley, Lietz y Demolins.

En este sentido, toma la educación nueva inspirada en el respeto a la personalidad del educando y en su conocimiento profundo, lo cual le otorga a la pedagogía contemporánea el principio de educación renovada.

Siguiendo a Nassif (1958) a lo largo del tiempo ha habido una nueva educación y autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel han contribuido

con renovadores aportes al ámbito educativo. En este sentido, la educación nueva es un tipo de educación como también lo es la educación tradicional, y precisamente Dewey (citado por Nassif, 1958) explica algunas diferencias entre ambas posturas:

A la educación tradicional se opone la educación nueva; a la imposición desde arriba se opone la expresión y el cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento, se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente (Dewey citado por Nassif, 1958: 110-111).

No obstante, es importante resaltar que esta educación nueva ha sido denominada por otros autores como educación activa, educación funcional o educación progresiva. En este orden de ideas, la concepción pedagógica que Dewey (citado por Nassif, 1958) realiza dentro de la pedagogía contemporánea se caracteriza por ser humanista (filosofía del hombre y su problemática), empirista (se centra en la experiencia activa y dinámica), instrumentalista (utiliza el pensamiento como instrumento para explicar la realidad) y pragmatista (ciencia y la filosofía como medios para comprender la vida).

Finalmente, dentro de la pedagogía contemporánea los aportes de Dewey acerca de la filosofía de la educación son relevantes en sentido de subrayar los aportes que le otorga la filosofía al educador, lo cual implica “amplitud, libertad de juicio, invención creadora” (Nassif, 1958: 112).

Pedagogía hermenéutica

Al estar íntimamente relacionada la pedagogía con el hecho educativo, encontramos diversos enfoques que se distinguen entre sí. Autores como Soler y Vilanou (2001) presentan una clasificación que incluye siete corrientes pedagógicas (pedagogía perenne, pedagogía performativa, pedagogía postestructuralista, pedagogía psicológica, pedagogía crítica, pedagogía de la investigación-acción, y pedagogía hermenéutica). Sin embargo, nos detendremos en la pedagogía hermenéutica, la cual ha sido sustentada por pensadores como Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger y está fundamentada en las Ciencias

del Espíritu, debido a que en ella sobresalen los valores humanistas de la formación humana, frente a los altos efectos de la cultura tecnificada.

Asumimos, al igual que Gadamer (2000: 92), que “la educación es educarse, que la formación es formarse”, ya que el sujeto se educa a sí mismo, aprende de sus propios errores y del reconocimiento de sus debilidades; por tanto, en la pedagogía hermenéutica la formación constituye un acto personal e individual, es decir, la autoformación toma protagonismo por la actitud que asume el sujeto “a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones” (Vilanou, 2002: 219).

A partir de este proceso de comprensión, la pedagogía hermenéutica enfatiza su atención en los aspectos únicos, individuales y sociales del sujeto, atendiendo tanto a las expresiones externas de la vida, como a las expresiones de la vida espiritual del hombre, es decir, su experiencia interna vivida. En este sentido, revivir las experiencias tanto propias, como las experiencias de los otros es algo fundamental para la propia educación.

En medio de esta concepción pedagógica, el concepto de *Bildung* -uno de los principios fundamentales de la cultura germana- toma especial significatividad, ya que el mismo ha sido objeto de revisión histórica, pues en medio de la incipiente crisis de la modernidad se hacía cada vez más difícil encontrar el lugar para una cultura destinada a promocionar los valores del espíritu humano. La *Bildung*, se desarrolló en contacto con el neohumanismo del siglo XVIII y ha transitado toda la pedagogía contemporánea. En consecuencia, ha sido identificada con la idea de formación, cultura y guarda relación con otras expresiones como espíritu (*Geist*) y libertad (*Freiheit*). De tal manera que estos términos constituyen las bases para una pedagogía cuyo interés es la plenitud de lo humano en el hombre (Vilanou, 2001).

El cultivo de sí mismo o autoformación constituye el proceso interior y espiritual, mediante el cual el hombre a través de la formación puede alcanzar su verdadera condición humana, con el firme propósito de lograr su autonomía intelectual; “el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por

naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia)” (Vilanou, 2001: 10).

Junto a esta concepción de *Bildung* neohumanista producida entre los siglos XVIII y XIX, resalta la *Bildung* surgida entre 1919 y 1933 en sintonía con la pedagogía de las Ciencias del Espíritu, la cual ocupa un lugar sobresaliente como guía de los procesos educativos, que a partir de las ideas de formación y cultura pretende promover los valores transmitidos histórica y espiritualmente. En efecto, para Dilthey (citado por Vilanou, 2001), el valor es una categoría de vida (*lebenskategorie*) que surge de la vida misma y se alcanza por las experiencias vividas por el hombre.

Las Ciencias del Espíritu se muestran como indiscutibles ciencias de vida. De acuerdo con Dilthey (1949) el conjunto de las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social del hombre recibe el nombre de Ciencias del Espíritu. Este filósofo define la ciencia como “todo complejo de hechos espirituales (...) que se han desarrollado en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la historia, de la sociedad” (Dilthey, 1949: 13). El complejo de hechos espirituales se suele dividir en dos miembros; uno lleva el nombre de "ciencias de la naturaleza" y el otro no había tenido una designación común reconocida, sin embargo Dilthey (1949) se unió a la terminología de algunos pensadores, quienes la denominaron como "ciencias del espíritu".

El motivo por el cual fueron separadas en unidad estas ciencias de las ciencias de la naturaleza, se halla en las profundidades y en la totalidad de la autoconciencia humana, pues el hombre encuentra “una soberanía de la voluntad, una responsabilidad de las acciones, una capacidad de someterlo todo al pensamiento y de resistir a todo dentro del castillo de la persona, con lo cual se diferencia de la naturaleza toda” (Dilthey, 1949: 14).

En consecuencia, para la constitución de las Ciencias del Espíritu basta separar los hechos que se dan inicialmente en la experiencia interna, sin la colaboración de los sentidos, y que luego se "configuran" con los fenómenos naturales exteriores para subordinarlos a ellos a partir del razonamiento. De esta

manera, nace un campo propio de experiencias cuyo origen reside en la vivencia interna, pues sólo en la experiencia interna, es decir, en los hechos de la conciencia, se encuentra un lugar seguro donde anclar el pensamiento. En definitiva, “mientras las ciencias naturales dan explicaciones causales, las ciencias del espíritu aspiran a interpretar y comprender el acontecer humano” (Vilanou, 2002: 215), siendo sus principales finalidades:

captar lo singular, lo individual de la realidad histórico-social, conocer las uniformidades que operan en su formación, establecer los fines y reglas para su futura plasmación— pueden alcanzarse únicamente por medio de los recursos del pensamiento, por medio del análisis y de la abstracción (Dilthey, 1949: 37).

Estas ciencias encuentran su análisis en “las unidades de vida, en los individuos psicofísicos, los elementos que componen la sociedad y la historia” (Dilthey, 1949: 38). A partir de este planteamiento, si recordamos hechos que marcaron la historia de la humanidad, es necesario tener en cuenta que luego de la primera guerra mundial, las ciencias del espíritu fueron consideradas como el motor que provocó una potente reacción espiritual frente al desgarramiento impuesto por la cultura tecno-científica, lo cual provocó un profundo vacío en el sujeto mismo. De allí, la preocupación surgida por la formación del hombre en el primer tercio del siglo XX, es decir, de los ideales defendidos por los educadores de la Humanidad, pues “... había que fomentar la globalidad de un hombre formado integralmente y que participase, en consecuencia, de los valores del espíritu” (Vilanou, 2001: 18).

No obstante, los ideales espirituales y humanistas que sustentaron la *Bildung* se extinguieron ante el surgimiento del nacionalsocialismo. En efecto, Gadamer (citado por Vilanou, 2001) constató que las infortunadas consecuencias del año 1933 se hicieron sentir en el campo de las ciencias humanas, siendo la pedagogía una de las áreas más afectadas al impregnarse de un ambiente totalitario y destructivo. Esta fue la razón por la cual la *Bildung* pasó a ser *Bindung*, es decir, sometimiento y dependencia, a partir de que la Alemania nacionalista, belicosa y militarista intentaba dominar a Europa.

Nos encontramos ante una Alemania que adquiere dimensiones grotescas pero terribles tal como confirma el desarrollo de los acontecimientos que acaban por

imponer una pedagogía antisemita, racista y ultranacionalista (*nationalsozialistische Pädagogik*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal (Vilanou, 2001: 20).

Estos planteamientos denotan contraposición a los fundamentos de la *Bildung*, pues a partir de la segunda guerra mundial, la destrucción y la barbarie azotaron a Europa entre 1933 y 1945, culminando con el Holocausto. Posteriormente a esta guerra, hubo otros hechos que cercenaron el sostenimiento de una pedagogía centrada en las Ciencias del Espíritu, y por tal de la *Bildung*, ya que las nuevas exigencias políticas, económicas y científicas, entre las cuales destaca el lanzamiento del primer satélite soviético (Spuknit 1) en 1957, y más tarde, la llegada del hombre a la luna en 1969 por parte de Estados Unidos, en medio de la guerra fría, instauraron una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental alejada de la concepción filosófica que caracterizaba a la pedagogía de carácter reflexiva.

A partir de estos hechos históricos que marcaron el desarrollo de las ciencias humanas, Planella (2005) sostiene, en el marco de la hermenéutica, que la temporalidad está referida a la presencia del *sujeto pedagógico* en la historia, ya que es imposible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad, es decir, el sujeto entra en relación con la historia desde la intuición *eidética*. “Esta aproximación se encuentra ligada a la experiencia del sujeto en la vida cotidiana (*Lebenswelt*), a través de sus relaciones y vivencias” (Planella, 2005: 2).

Por tanto, Gádamer (citado por Vilanou, 2001), enfatiza que la formación (la *Bildung*) es el punto central de las Ciencias del Espíritu, y por tanto, de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto que la conexión existente entre la hermenéutica y la teoría de la formación sigue vigente para dar respuestas a los asuntos e incógnitas surgidos en el actual panorama pedagógico. Por consiguiente, las relaciones entre hermenéutica y pedagogía toman importancia a la luz de la *Bildung* por el esfuerzo autoformativo, lo que conlleva a ver desde la educación, el trabajo personal autobiográfico y reflexivo del sujeto.

Desde esta perspectiva, encontramos que la pedagogía hermenéutica como *Bildung* entiende la educación como un proceso íntimo de formación del hombre desde una visión holística; ésta plantea un modelo pedagógico abierto a las vivencias y comprensión de los mismos sujetos, por tanto, ubica al sujeto en el centro de la pedagogía y lejos de la búsqueda de objetividad, reconoce al sujeto como actor, como sujeto histórico que busca el diálogo (Planella, 2005).

Como podemos observar, la aproximación entre pedagogía y hermenéutica se halla a partir del sujeto que se encuentra directamente inmerso en el proceso interpretativo. Esa relación ininterrumpida que el sujeto establece con su cultura y con las ciencias, confirma el carácter fluctuante de la interacción entre el sujeto aprendiz y la comprensión científico-cultural, la cual perdura en la existencia misma del hombre y donde la pedagogía tiende un puente hermenéutico, pues el hombre “no se forma sino en interacción con el conocimiento y la verdad, enmarcado por una relación estructuradora y abarcadora de la historia y de la cultura que necesitamos entender racionalmente” (Flores Ochoa, 1994: 104).

A este respecto, la hermenéutica ha sido definida como el arte del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo” (Gadamer, 1998: 95). Inicialmente fue aplicada a la interpretación de los textos bíblicos y más tarde fue considerada la disciplina elegida de las Ciencias del Espíritu. Al intentar descifrar el significado detrás de la palabra, Gadamer perseguía una praxis hermenéutica fundada en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, por ello apela a los valores humanistas del diálogo, pues para este autor el aprendizaje está íntimamente relacionado con la conversación; “comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser” (Vilanou, 2002: 218). No hay pensamiento sin lenguaje, por tanto, el ejercicio de la palabra está basado en el arte de la conversación, de la lectura, de la escritura y de la interpretación.

No obstante, el proceso de interpretación va más allá, ya que Heidegger (citado por Gadamer, 1998: 105) expuso, frente a la fenomenología ontológica de

Husserl, la tarea de dilucidar “la dimensión “inmemorial” (Schelling) de la existencia e incluso de interpretar la existencia misma como “comprensión” e “interpretación” o “autoproyección” en las posibilidades de uno mismo.” Esto condujo a apreciar los métodos instrumentales de la hermenéutica desde una visión ontológica. En este sentido: “*Comprender* no significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros que se pueda disciplinar metodológicamente y conformar en un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana” (Gadamer, 1998: 105).

Por tanto, coincidimos con Planella (2005) al considerar que la interpretación no es solamente una metodología de las Ciencias del Espíritu, sino una forma de estar en el mundo, es decir, la manera de ser del hombre en el mundo, la cual le facilita la misma interpretación, pues a partir de su propia experiencia, el sujeto lee (interpreta) lo que le pasa, lo que le rodea, sus interacciones con los otros sujetos, incluyendo los discursos que a través del diálogo se comparten.

El concepto de pedagogía también ha sido visto como “la comprensión teórico-conceptual sistematizada y corroborada en la interacción formativa entre el contexto de la enseñabilidad y el contexto del aprendiz” (Flores Ochoa, 1994: 105); esta concepción resalta que la estructura cognoscitiva de los sujetos nunca está acabada, al contrario, podrá reestructurarse desde diversas experiencias y contactos con su mundo. Si la comunicación se despliega entre los sujetos de la enseñanza, efectivamente ésta es intersubjetiva, y si el objeto de enseñanza es facilitar la comprensión y apropiación del mundo científico-cultural por el sujeto, la pedagogía dispone de herramientas hermenéuticas que permiten mediar entre el conocimiento objetivo y subjetivo.

La noción de hombre, individuo y sujeto

Para iniciar esta discusión es necesario precisar que en la historia de la humanidad han surgido numerosas definiciones sobre el hombre, considerando desde la antropología filosófica diversas posturas adoptadas según cada cultura, época, religión o sistema filosófico; de esta manera se ha definido al hombre como un ser racional (desde la filosofía griega), creación de Dios (Cristianismo), homo

sapiens, homo faber (la técnica), homo ludens (el juego), homo universalis (Chanta, 2014), pero además, el hombre como dominador de la naturaleza y según el pensamiento moderno aparece la concepción de hombre como ser cultural e histórico, entre otras concepciones que intentan definir la condición humana bajo una visión unilateral.

Autores como Morín (1999) sugieren distanciarse de teorías que fragmentan y limitan al ser humano en su complejidad, puesto que el hombre se mueve entre elementos antagónicos de su propia constitución que le permiten formar el tejido propiamente humano, es decir, al tiempo que es hombre de la racionalidad también lo es de la afectividad, es empírico y es a la vez imaginario, es hombre del trabajo y al mismo tiempo lo es del juego, entre otras cualidades. Por ello, define al hombre como unidad, es decir, un ser social integral, que “es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morín, 1999: 16).

De esta manera, el concepto de hombre en su unidualidad originaria vincula de forma compleja, y nada reduccionista, lo biológico y lo cultural del hombre, es decir, lo define como un ser bio-cultural, puesto que todo rasgo humano obedece a una entidad biológica, pero a la vez, el ser humano establece relaciones con su medio porque es dinámico y se vierte hacia él a través de su conciencia. En palabras del autor:

El hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente (mínd), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura (Morín, 1999: 26).

Esto indica que todo acto humano está totalmente culturizado y siguiendo esta visión compleja del hombre encontramos que los individuos constituyen el producto del proceso reproductor de la especie humana. En este sentido, pertenecen al pensamiento biológico, ya que constituyen “el producto, como ocurre con todos los seres sexuados, del encuentro entre un espermatozoide y un óvulo, es decir, de un proceso de reproducción.” (Morín, 1994: 71). No obstante, ese mismo producto actúa como productor dentro del proceso de procreación, es decir, asume el rol de producto-productor en el ciclo de la vida. La interacción entre individuos da origen a

una organización cuyas cualidades propias como el lenguaje y la cultura crean a la sociedad, pero a la vez, estas cualidades que caracterizan a la sociedad actúan sobre los individuos desde que nacen dinamizando la cultura. Esto permite comprender, por una parte, el carácter rotativo y complejo del individuo como producto y productor, y por otra, valorar que el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura.

Considerando estos planteamientos, también se requiere distinguir la noción de sujeto del concepto de individuo. Al respecto, la noción de sujeto ha sido bastante discutida, y a la vez ambigua, si partimos de interrogantes como: qué es el sujeto, dónde se encuentra, o por ejemplo, cuáles son las bases que fundamentan su constitución. Una primera aproximación es recordar la existencia de dos mundos: uno perteneciente al ámbito científico (conocimiento objetivo, las ciencias, la técnica) y otro referido a lo intuitivo-reflexivo (conocimiento subjetivo, el alma, el espíritu, la filosofía, la sensibilidad); es precisamente en este último mundo donde se sitúa el sujeto.

La noción de sujeto está unida a la propia finalidad de sí mismo y a su identidad, es decir, al yo; “el yo es el puro surgimiento del sujeto” (Morín, 1994: 74). De acuerdo con el autor, en esta noción elemental de sujeto confluyen dos principios subjetivos; el de exclusión e inclusión; el primero de ellos, y siguiendo los postulados lingüistas, expresa que cualquiera puede decir “yo”, pero ninguno puede pronunciarlo por mí, lo cual le otorga una cualidad irremplazable y única al sujeto. Paradójicamente este principio de exclusión es inherente al de inclusión, ya que podemos incluir a otros sujetos en nuestra subjetividad personal (intrasubjetividad) a través del nosotros, generando de esta manera relaciones intersubjetivas con otros sujetos a los que estamos ligados subjetivamente.

Sobre la base de la inclusión deviene la intercomunicación entre sujetos como tercer principio, lo cual constituye una ambivalencia, pues según el autor mencionado entre los sujetos puede existir mucha comunicación y a su vez la incomunicabilidad que incrementa el problema de comunicación. En este sentido, vemos cómo la noción de sujeto se conforma de la mezcla de diversos componentes que se

entrecruzan, destacando además de los mencionados, el desarrollo de la afectividad, cualidad vinculada al desarrollo superior del sujeto, no obstante, existe otro componente exclusivo al sujeto; este es el lenguaje.

El individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje. Vemos aparecer la conciencia de ser consciente y la conciencia de sí en forma claramente inseparable de la autorreferencia y de la reflexividad. Es en la conciencia donde nos objetivamos nosotros mismos para resubjetivarnos en un bucle recursivo incesante (Morín, 1994: 80-81).

Esa facultad, la de tener conciencia de sí a través del lenguaje es lo que constituye al sujeto. En este nivel subjetivo, la libertad como la posibilidad de elegir por sí mismo entre diversas opciones, supone, por una parte, un estado interno y con ello la capacidad intelectual y mental para evaluar la situación y establecer su elección sin coacción. Pero además, en esta libertad también se toma en cuenta algunas condiciones externas, que pudieran limitar su elección de acuerdo con el tipo o grado de libertad con que se cuente. En este caso, se estimaría la libertad interior, es decir, la libertad mental del sujeto. Finalmente, apunta el autor, dentro del ámbito subjetivo también existe un lugar en el que habita el alma y el espíritu del sujeto, lugar donde el sujeto puede sentir insuficiencia del alma y ese vacío solo puede llenarse o restituirse con la presencia de otro sujeto.

El sujeto y los campos enunciativos

Por indefinidas o particulares que sean las operaciones y contenidos del pensamiento²¹, éstas encuentran su expresión en la lengua, ya que el lenguaje es utilizado para transportar lo que se desea decir a otro a través de un enunciado, lo que indica que dichos contenidos reciben forma en la lengua²². En otras palabras, es imposible captar el pensamiento fuera de los marcos de la lengua, pues “El lenguaje está en la naturaleza del hombre (...) Nunca llegamos al hombre separado del

²¹ “El pensamiento no es otra cosa que este poder de construir representaciones de las cosas y de operar sobre dichas representaciones. Es por esencia simbólico” (Benveniste, 1997: 29).

²² Ciertamente, la lengua está estructurada y organizada en su conjunto por signos distintos y distintivos, es decir, varios niveles que pueden descomponerse en unidades menores o congregarse en unidades complejas (Benveniste, 1997).

lenguaje” (Benveniste, 1997: 180). De acuerdo con esta premisa, el hombre que se halla en el mundo es un hombre hablante, por tanto, el carácter inmaterial del lenguaje, los signos que lo componen, su funcionamiento simbólico y articulado, lo hacen ver como parte de su naturaleza, donde la palabra asume una función instrumental para vehicular los contenidos del pensamiento, y con esto, garantizar la comunicación intersubjetiva.

Para los lingüistas es inadmisibles la existencia del pensamiento sin lenguaje, y en consecuencia el conocimiento del mundo está determinado por el lenguaje, ya que su poder fundador “representa la forma más alta de una facultad que es inherente a la condición humana, la facultad de *simbolizar*” (Benveniste, 1997: 27). Esta capacidad le permite al sujeto representar lo real a través de un "signo" y de comprender un "signo" como representación de lo real, permitiéndole establecer relaciones de "significación" entre una cosa y otra. En efecto, la facultad simbolizadora permite la formación de un concepto a partir de la experiencia interior del sujeto y de procesos como: el razonamiento, la abstracción y la imaginación creadora para generar nuevos discursos.

En consecuencia, el lenguaje ha acompañado al hombre a lo largo de la historia como una necesidad subjetiva y comunicativa para expresar los contenidos de su pensamiento en el espacio de la enunciación. Coincidimos con Benveniste (1997: 180) cuando afirma “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de "ego".” En este sentido, la subjetividad constituye una propiedad fundamental del lenguaje, juega un papel importante en el sentido de ser la posibilidad del hablante de reconocerse como sujeto y constituye “la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas (...) y que asegura la permanencia de la conciencia” (Benveniste, 1997: 180). Tal como lo señala el autor, a través del lenguaje el sujeto expresa su subjetividad, por contener siempre las formas lingüísticas adecuadas para su expresión, a partir de la producción de enunciados y discursos.

Pero qué es un enunciado, éste “es en efecto la unidad elemental del discurso,” (Benveniste, 1997: 133), es decir, su elemento constituyente, y para que funcione como tal entrará en relación con otras formas discursivas, es decir, con una red de enunciados que producirán nuevas multiplicidades y discursos dentro de un campo enunciativo. En palabras del autor:

Todo enunciado se encuentra así especificado: no hay enunciado en general, enunciado libre, neutro e independiente, sino siempre un enunciado que forma parte de una serie o de un conjunto, que desempeña un papel en medio de los demás, que se apoya en ellos y se distingue de ellos: se incorpora siempre a un juego enunciativo, en el que tiene su parte, por ligera e ínfima que sea (Benveniste, 1997: 166).

El campo enunciativo funcionará como el espacio de coexistencia de los enunciados, es decir, un contexto determinado que posibilita el establecimiento de vínculos entre diversos enunciados, los cuales forman una trama compleja de significados y resignificaciones que el sujeto realiza y que permiten generar diversidad de discursos.

La enunciación se identifica con el acto mismo de producir discursos. Por ello, el autor, basándose en estudios freudianos, señala que tanto la palabra como el discurso sirven al sujeto para “representarse” él mismo” (Benveniste, 1997: 77) y para hacerse reconocer por el otro, lo cual le confiere a la palabra fines individuales e intersubjetivos. Desde esta perspectiva, el intercambio y el diálogo constituyen el ejercicio inherente del lenguaje que le otorga una doble función, pues mientras el locutor representa la realidad a través de la lengua, el oyente recrea dicha realidad. Esto confirma que el lenguaje constituye el instrumento de la comunicación intersubjetiva.

En el fundamento lingüístico de la subjetividad el *sujeto* se percibe a sí mismo como *yo* dirigiéndose a alguien en su discurso, y a partir de la realidad dialéctica que establece con el *tú*, surge una relación recíproca de complementariedad, es decir, de comunicación entre *yo* y *tú*. Para este autor, no existe un concepto de “yo” que abarque todos los *yo* que se enuncian, ya que el *yo* no designa ninguna entidad léxica, sino que refiere al acto de discurso individual según la posicionalidad del enunciante y la propia realidad del discurso. Así, se halla una relación bidireccional,

pues el lenguaje está constituido de tal forma que permite a cada locutor *apropiarse* de la lengua designándose como *yo* y reconociéndose como sujeto.

El lenguaje presenta formas para que cada sujeto enunciante productor de discursos se apropie de la lengua; ese *yo* en la comunicación cambia alternativamente de estado: el que habla, el que oye, y a su vez establecen relaciones intersubjetivas dentro de una determinada semiosis, ya que existe un sujeto enunciante, un sujeto interpretante y un sujeto resignificante. Dicho planteamiento da lugar al desdoblamiento del sujeto, debido a la existencia de un sujeto simbólico que a partir del interaccionismo simbólico entre el *yo* enunciante y su entorno genera refiguraciones y resignificaciones de la realidad; recordemos que en todo acto de discurso:

para aquel que lo enuncie es cada vez un acto nuevo, así fuera repetido mil veces, pues opera en cada ocasión la inserción del locutor en un momento nuevo del tiempo y en una textura diferente de circunstancias y de discurso (Benveniste, 1979: 70).

Es por ello que en la producción de discursos existen diversas modalidades enunciativas: descripciones, interpretaciones, relatos biográficos, argumentaciones, deducciones, comprobaciones experimentales, entre otras formas de enunciación, las cuales incluyen elementos como: a) quién pronuncia, quién habla, quién emplea el lenguaje para producir enunciados bajo su presunción de verdad, b) los diversos ámbitos del discurso desde donde se produce el enunciado. De esta manera, el discurso dependerá de la posicionalidad que el sujeto ocupa como emisor o receptor en la red de informaciones; dichos lugares se definen:

por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos: es sujeto interrogante de acuerdo con cierto patrón de interrogaciones explícitas o no, y oyente según cierto programa de información; es sujeto que mira, según una tabla de rasgos característicos, y que registra según un tipo descriptivo: está situado a una distancia perceptiva óptima cuyos límites circunscriben la textura de la información pertinente (Foucault, 2002: 86).

Este planteamiento coincide con lo planteado por Delueze (1987: 33) para quien “un mismo enunciado puede tener varias posiciones, varios emplazamientos de sujeto: un autor y un narrador, o bien un firmante y un autor”. En este sentido, las

diversas modalidades enunciativas, no indican “la función unificadora de *un* sujeto,” (Foucault, 2002: 89), sino su *dispersión*, es decir, que la producción de discursos dependerá de los diversos ámbitos, las diversas posicionalidades que ocupa el sujeto y de la discontinuidad de los planos desde donde se expresa. Se verá entonces, que el lugar adoptado por el sujeto desde su subjetividad, constituye un papel primordial en la formulación de enunciados. Por ello, el autor afirma que un discurso no es la manifestación majestuosamente desarrollada de un sujeto, sino “un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 2002: 90).

En definitiva, a partir de la filosofía del lenguaje, el sujeto se constituye desde los actos de producción discursiva y cuya propiedad fundamental es la subjetividad, es decir, la expresión de lo subjetivo como universo simbólico. Por ello, el sujeto enunciante es quien construye desde los espacios de la enunciación y desde su subjetividad, mundos de representación como respuesta a sus experiencias internas y externas, manifestadas a partir de la intrasubjetividad que comprende la conciencia trascendente del sujeto, pero además desde las relaciones intersubjetivas que establece con el otro. Esta definición se complementa a partir de la Ontosemiótica, teoría planteada por Hernández Carmona (2013), para quien el sujeto es una entidad simbólica, no una certeza determinante y/ o determinada, pues valora al sujeto como arquitectura sensible que interpreta, descifra símbolos, articulando signos presentes y ausentes para descubrir y/o reconstruir su significación, de allí que considera al mundo un espacio de resignificación.

De esta manera, la subjetividad y la intersubjetividad como propiedades fundamentales de la enunciación establecen una mediación óptica entre el texto, el sujeto y el contexto; interacción en la cual surge una semiótica patémica, pues la dimensión subjetiva del enunciante permite interpretar el contexto sociocultural desde la circulación social de los signos, así como desde una lógica de los sentimientos:

El sujeto trasciende desde un Yo, debido a la conciencia y autoconciencia, a la unidad y a la relación. Autoconciencia como forma de pensamiento (saber articulado, consolidado, potencia del pensar), la unidad en cuanto funda la identidad personal y en la relación consigo mismo. Sujeto, pues, es la trascendencia que se sitúa en la

búsqueda y consolidación del Yo. Si entendemos por éste aquella inmanencia del cuerpo, que a través de la conciencia, produce su significación, su personalidad (Zambrano Leal, 2005: 162).

La facultad de simbolizar dada por el lenguaje hace que el sujeto se constituya como tal a partir de su experiencia interior, es decir, de la subjetividad como principio fundamental, lo cual permite inferir, según Foucault (1987), que la cuestión del sujeto se encuentra en la base del Yo. Para explicar y analizar al sujeto en su compleja definición, el autor afirma que éste se constituye de forma activa, a través de la *epimeleia heautou*, es decir, del conjunto de prácticas de sí que implica: a) la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo; b) reconvertir la mirada hacia sí mismo; c) una cierta vigilancia acerca de lo que uno piensa; d) prevalecer la atención sobre la manera de proceder o “de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1987: 35).

Estas prácticas de sí constituyen técnicas como: la meditación, la memorización del pasado, el examen de conciencia, lo cual envuelve diversas formas de reflexión que indudablemente involucran la subjetividad y el lenguaje. Por lo tanto, la espiritualidad juega un papel importante, por cuanto el sujeto se expone al conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que lo conducen a “las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia” (Foucault, 1987: 38), es decir, transformaciones necesarias para que el sujeto acceda a la verdad. Esta relación que el sujeto establece consigo mismo no implica una simple conciencia de sí, sino la constitución de sí como sujeto.

Bajo estas consideraciones, el cuidado de sí significa que el sujeto se ocupe de su alma, para lo cual se sirve del lenguaje, de actividades comunicativas, acciones corporales y otros medios que le permiten constituirse como sujeto de acción, es decir, las relaciones que el alma establece con lo que le rodea no son meramente instrumentales, sino trascendentes. En efecto, “Platón, cuando se sirve de esta noción de *chrésis* para designar al uno mismo del que hay que ocuparse, no

se refiere en absoluto al alma-substancia que ha descubierto sino al alma-sujeto” (Foucault, 1987: 48).

Estos planteamientos permiten tener una visión amplia de la concepción de sujeto que se manejará en esta investigación, ese sujeto educativo (docente, estudiante) visto en su complejidad desde dos vértices. Por una parte, el sujeto que trasciende desde el Yo, debido a la base de su conciencia que le permite captar huellas, interpretar y resignificar los símbolos de su contexto, para lo cual se sirve del lenguaje y de la subjetividad como propiedades fundamentales de la enunciación. Esto, lo constituye en sujeto de acción capaz de construir discursos a partir de sus experiencias internas (intrasubjetividad) y externas, lo cual le permite establecer relaciones intersubjetivas. A la vez el sujeto que, junto a Hernández Carmona (2014) se instituye como arquitectura sensible²³, ya que involucra lo patémico (agregaciones subjetivas mediadas por una lógica de los sentimientos que el sujeto realiza en su condición natural de ser sensible), y junto a Foucault (1987) se ocupa de su alma y espiritualidad a través de las prácticas de sí para constituirse como sujeto y acceder a la verdad.

Afirmamos entonces que el sujeto no tiene una función unificadora, ya que puede recibir, resignificar y producir discursos. De allí que sea necesario reflexionar si desde las prácticas pedagógicas intraescolares y extraescolares, bien sea impartidas por el docente o difundidas por los medios de comunicación social se ofrece un adiestramiento de los sujetos educativos (estudiantes), o si por el contrario el discurso pedagógico de estos campos enunciativos constituyen “un recurso supremo desde el cual el sujeto debe, ante todo, encontrar en sí la esencia de su ser, el sentido y su identidad” (Zambarano Leal, 2005: 159).

A continuación se presenta un cuadro de interrelación teórica, en el que se sistematiza las unidades de análisis estudiadas desde distintas teorías y enfoques en el contexto de la investigación.

²³ “Instancia volitiva-patémica que desde su conciencia de sujeto sensible puede construir espacios de representación y sentido a partir de la intersubjetividad” (Hernández Carmona, 2014: 229).

Cuadro 1: Interrelación teórica

UNIDAD DE ANÁLISIS	AUTOR	TEXTO	CONTEXTO
Discurso cultural	Lotman (1996)	• La Semiosfera I.	Semiótica
	Lotman (1998)	• La Semiosfera II.	
	Lotman (2000)	• La Semiosfera II	
La violencia político-social.	Steiner (1991)	• En el castillo de barba azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura.	Análisis del discurso cultural
	Vargas Llosa (2012)	• La civilización del espectáculo	Psicoanálisis
	Freud (1992)	• El malestar en la cultura	
	Ricoeur (1990b)	• Una interpretación de la cultura	Hermenéutica
Cultura violenta e impuesta	Freud (1992)	• El malestar en la cultura	Psicoanálisis
	Ricoeur (1990b)	• Una interpretación de la cultura	Hermenéutica
La violencia implícita en el arquetipo la sombra	Retamales Rojas (2007)	• El encuentro con la propia sombra y la autoestima	Psicoanálisis
	Jung (1970)	• Arquetipos e inconciente colectivo	
	Freud (1915)	• Lo inconsciente	
	Freud (1986)	• Lo siniestro	
	Jung (1995)	• El hombre y sus símbolos	
Producción, circulación e interpretación del significado de los fenómenos sociales	Verón (1996)	• La Semiosis Social	Semiótica
	Magariños de Morentín (2008)	• La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica.	
El poder y las relaciones de poder	Foucault (1979)	• Microfísica del poder	Estructuralismo
	Foucault (1999)	• Las Mallas del poder	
	Foucault (2012)	• El Poder, una bestia magnífica	
	Althusser (1974)	• Ideologías y aparatos ideológicos de Estado.	Filosofía Marxista

El Estado y el poder	Ricoeur (1990a)	• Historia y Verdad	Hermenéutica
	Foucault (1998)	• El sujeto y el poder	Estructuralismo
	Foucault (2006)	• Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión.	
	Foucault (2012)	• El Poder, una bestia magnífica	
	Briceño León (2004)	• Fin a la violencia	
Violencia en el contexto escolar	Bourdieu y Passeron (1995)	• La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.	Sociología
	Bourdieu (2000)	• Sobre el poder simbólico	Estructuralismo
	Foucault (1979)	• Microfísica del poder	
	Foucault (2006)	• Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión.	
	Freire (1970)	• Pedagogía del Oprimido.	
La violencia en los medios de comunicación	Olalquiaga (1993)	• Megalópolis.	Cultura y medios de comunicación
	Barbero (2007)	• Medios de comunicación, poder y educación	
	Barbero (2009)	• Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación	
	Vargas Llosa (2012)	• La civilización del espectáculo.	
	Montenegro (1995)	• Violencia en sus distintos ámbitos de expresión.	
	Hernández y Finol (2010)	• Representaciones del cuerpo: de la belleza a la violencia corporal en los medios	
	Hernández Carmona (2008)	• Comunicar para incomunicar.	
Pedagogía y Pedagogía hermenéutica	Zambrano Leal (2005).	• Didáctica, pedagogía y saber.	Pedagogía
	Soler y Vilanou (2001)	• Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico.	
	Nassif (1958)	• Pedagogía General	

	Luzuriaga (1977)	• Pedagogía	Hermenéutica
	Gadamer (1998)	• Verdad y método II	
	Gadamer (2000)	• La educación es Educarse	
	Dilthey (1949)	• Obras de Wilhelm Dilthey: Introducción a las ciencias del espíritu	Filosofía
Hombre, individuo, sujeto	Morin (1999)	• Los siete saberes necesarios para la educación del futuro	Filosofía
	Morin (1994)	• La noción de sujeto. En Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad.	
El sujeto y los campos enunciativos	Benveniste (1997).	• Problemas de Lingüística General I	Filosofía del Lenguaje
	Benveniste (1979).	• Problemas de Lingüística General II	
	Foucault (2002)	• Arqueología del Saber	Estructuralismo
	Foucault (1987)	• La Hermenéutica del sujeto	
	Hernández Carmona (2013)	• Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia	Pedagogía
	Hernández Carmona (2014)	• La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado	

Fuente: Coronado Barreto (2016)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la Investigación

La naturaleza de la investigación se ubicó en el paradigma hermenéutico, el cual se posiciona en el orden de lo interpretativo. Siguiendo los hallazgos de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger, la praxis hermenéutica se sustenta en el arte “del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión” (Gadamer, 1998: 95). En este sentido, no solo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de interpretación hermenéutica, puesto que tanto la acción significativa del hombre, como los discursos y símbolos polisémicos circulan en el espacio semiótico de la cultura.

El proceso epistémico dispuesto por la hermenéutica presenta una estructura circular denominado *círculo hermenéutico*; este movimiento circular para Gadamer (1998) supone que interpretar implica comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo, es decir, la totalidad determina a las partes y viceversa. De esta manera, en cada movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo aumenta el nivel de comprensión.

La dinámica del círculo hermenéutico en la comprensión hermenéutica presenta un carácter dialógico, es decir, comprender es moverse en una dimensión dialéctica que va de la totalidad del sentido aportada por la comprensión global para confirmarse o no en las partes, en lo individual, en lo concreto. En este sentido, intérprete y texto asumen roles de interlocutores abiertos a preguntas y respuestas que surgen en un contexto mediador de sentido dentro del proceso interpretativo. Es importante destacar que de acuerdo con Heidegger (citado por Gadamer, 1998: 105) la interpretación no es solamente una metodología, ya que comprender “constituye el movimiento básico de la existencia humana”.

Diseño de Investigación

Debido a que el objetivo central del estudio estuvo orientado a analizar desde la Ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural, en la constitución de una pedagogía de la violencia, la investigación se enmarcó en un diseño documental y bibliográfico, puesto que presenta una interrelación teórica sustentada en una investigación interdisciplinaria, producto de la búsqueda, análisis crítico e interpretación de teorías derivadas de la filosofía, la hermenéutica y la pedagogía, con la finalidad de relacionar la isotopías que circulan en los campos enunciativos seleccionados y que fueron objeto de estudio para la construcción de la teoría planteada.

Metodología

Se asumió como metodología de análisis la semiótica-hermenéutica del sujeto o “semiótica de la afectividad-subjetividad trascendente”, basada en “el dinamismo social de la vida humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos, que a la suma representarán la cultura subjetivada, producto del proceso intersubjetivo establecido en toda relación intersubjetiva” (Hernández Carmona (2013: 16).

La semiótica de la afectividad-subjetividad u Ontosemiótica, como recurso metodológico permitió abordar al sujeto desde “sus instancias afectivas subjetivas”, tomando en cuenta la posicionalidad del enunciante y las circunstancialidades enunciativas dentro del conglomerado social y las referencialidades culturales. En este caso, se analizó al sujeto como un texto desde sus relaciones intra e intersubjetivas, pero además interpretar la circulación social de los discursos que estructuran la red simbólica del imaginario cultural desde “lo imaginario y lo real, de lo privado y lo público, de lo individual y lo social dentro del espacio del discurso” (Hernández Carmona, 2013: 21).

La Ontosemiótica como instrumento de reflexión permite a partir de una lógica subjetivada y bajo un enfoque interdisciplinario analizar las relaciones de significación que se dan entre el sujeto y la cultura, es decir, entre el sujeto y los

diversos espacios y circunstancialidades enunciativas, enfatizando las significaciones que surgen entre el texto y el contexto social, en las cuales el enunciante es el elemento privilegiado por ser productor de discursos dentro de una contextualidad determinada. Importa destacar que esta metodología de análisis se fundamenta en “la intersubjetividad husseriana como espacio semiótico (red intersubjetiva) generador de textos, discursos y enunciados que dinamizan la actividad representacional a partir de las infinitas relaciones de significación” (Hernández Carmona, 2013: 17).

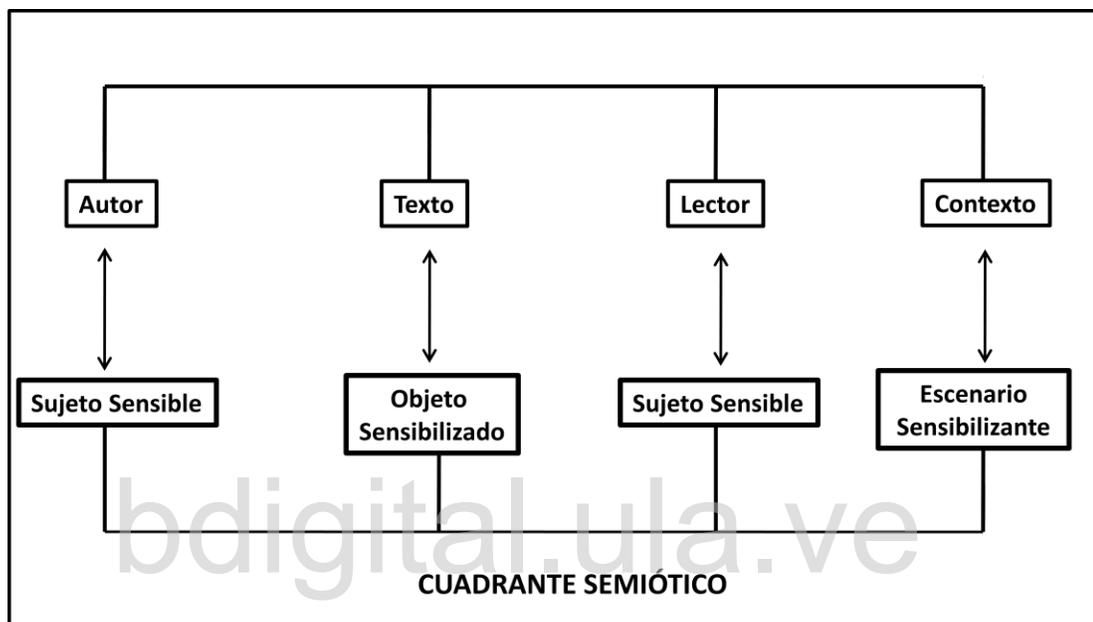
En la semiótica de afectividad-subjetividad, “la interpretación es un recurrente semiótico (...), por lo cual, (...) irá al lugar de los símbolos o del doble sentido en el escenario donde se conjugan diversas maneras de interpretar” (Hernández Carmona, 2013: 56). Es por ello que la Ontosemiótica indaga a través de la hermenéutica, la cual “antes que un método para acceder a la realidad, es un medio para comprenderla” (Hernández Carmona, 2013: 58). En este mismo orden, para Sandín (2003) el enfoque interpretativo despliega interpretaciones de la vida social del hombre desde un contexto cultural e histórico. En consecuencia, la metodología seleccionada asume la hermenéutica bajo los planteamientos de Ricoeur, como una disciplina que busca comprender al texto desde lo contextual y lo sistémico, en tanto que ese texto no es tratado como unívoco, sino como un texto polisémico.

El ejercicio hermenéutico permite la dialogicidad del texto con el contexto y con otros textos que originan el enriquecimiento simbólico en el espacio semiótico, ya que el carácter dinámico e interactivo de los mismos genera nuevas relaciones significantes que guardan relación con un contexto social determinado. De allí la importancia del interaccionismo simbólico, pues según Blumer (1982) una de las premisas de la interacción simbólica es que los significados se manipulan, modifican y surgen del proceso interpretativo entre el sujeto y lo que va hallando en el contexto.

De acuerdo con esta investigación, la violencia es un texto que circula en el sistema cultural, pero además, es un texto que se ha manifestado de manera explícita y encubierta en distintos espacios de lo social, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la posicionalidad del enunciante, el texto y el contexto en el que

surgen diversas y enmascaradas situaciones de violencia. Para tal fin, se tomó como referencia el cuadrante semiótico autor-texto-lector-contexto planteado por Hernández Carmona (2013), el cual permitió analizar las relaciones de significación y los sistemas de producción de discursos que pueden generarse desde diversos espacios y circunstancialidades enunciativas.

Figura 1: Cuadrante Semiótico



Fuente: Hernández Carmona (2013)

Este cuadrante semiótico presenta un escenario en el cual es necesario identificar el sujeto enunciante o productor del discurso (autor-sujeto sensible), el sujeto intérprete (lector-sujeto sensible) que recibe en determinado momento y espacio el texto enunciado por el sujeto productor del discurso. En palabras del autor “el lector es sinónimo de Veedor que: escruta, observa, asocia formas sónicas, las hace expresivas” (Hernández Carmona, 2013: 22). Además, es necesario identificar el texto (objeto sensibilizado), discurso, signo o comportamiento expresado por el sujeto enunciante, tomando en cuenta el escenario (contexto) en el que surgen las significaciones.

La interacción entre estos elementos genera una determinada semiosis y en el caso de esta investigación puede extrapolarse a otras circunstancialidades en las que surgen diversos discursos de la violencia en distintos escenarios, lo cual da lugar a la

semiosis de la violencia. A continuación, se presenta el proceso de investigación asumido según los sujetos, campos enunciativos y las unidades de análisis abordadas en cada cuadrante semiótico.

El proceso de investigación

En el caso de esta investigación se realizó el arqueo bibliográfico y documental de fuentes impresas y electrónicas. Dado que el análisis estructural de un texto requiere de la segmentación y posteriormente del establecimiento de relaciones según los niveles de integración de las partes en un todo; se procedió al estudio detallado de las unidades de análisis y categorías estructuradas necesarias para construir el cuerpo teórico que fundamenta la teoría Pedagogía de la Violencia.

Al ser la interpretación un recurrente semiótico en la Ontosemiótica, recurrimos a la *Teoría de la Interpretación* propuesta por Ricoeur (1995: 106), porque precisamente “la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser -o, si se prefiere (...) de nuevas formas de vida- da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo”. En este sentido, señala que la interpretación debe entenderse como “un proceso completo que engloba la explicación y la comprensión” (Ricoeur (1995: 86), es decir, una dialéctica entre ambas fases pertenecientes a un mismo proceso surgida con el paso de la comprensión a la explicación y viceversa, en tanto que, en la primera fase la comprensión estará basada en una captación ingenua del sentido total del texto, mientras que en el segundo momento, surgirá una manera compleja de comprensión apoyada en la explicación.

De esta manera, se pasa de la elaboración de conjeturas a la apropiación del sentido del texto, porque explicar implica captar lo esencial y significativo de un fenómeno, a partir de la estructura analítica del texto, razón por la cual entre la explicación y la comprensión existe una mediación y esta mediación surge de las relaciones que se establecen entre los diversos elementos que constituyen un sistema.

Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impreso al pensamiento. En otras

palabras, lo que tiene que ser apropiado no es otra cosa que el poder de revelar un mundo que constituye la referencia del texto (Ricoeur, 1995: 104).

La comprensión no solo es repetir el acontecimiento inicial en uno similar, sino generar uno nuevo, por ello, las conjeturas servirán para ir más allá de la intención del autor, es decir, estudiar al texto en sí mismo, ya que éste guarda un tipo de plurivocidad, lo cual propicia la pluralidad de explicaciones, y como lo señala Ricoeur (1995: 91), “siempre hay más de una forma de interpretar un texto”. De esta manera, se entiende el texto como un todo compuesto por tópicos principales y secundarios. Por lo tanto, el análisis de la arquitectura del texto requiere reconocer sus partes y desde un proceso circular interpretar cada detalle para explicar la totalidad del mismo.

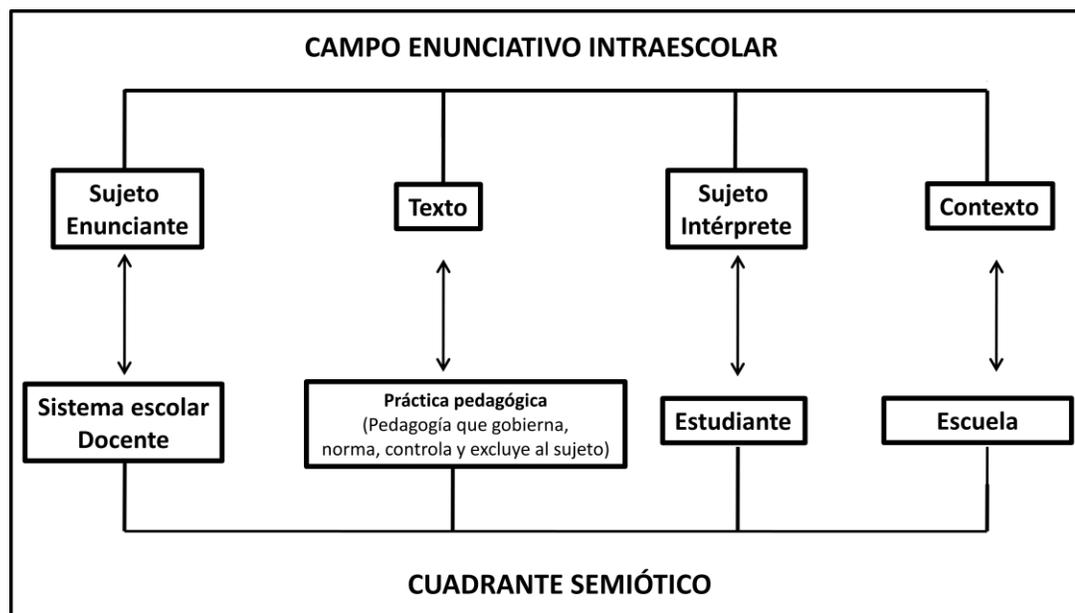
El trabajo de interrelación teórica para el estudio de las isotopías de la investigación requiere del análisis del propio texto, estableciendo relaciones dialógicas con otros textos de la misma época o de épocas anteriores y ubicados en diversos contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales (análisis, intratextual, contextual y dialógico).

En el caso de esta investigación, fue necesario estudiar los elementos, unidades de análisis y categorías incluidos en los cuadrantes semióticos de cada campo enunciativo, su significación, las relaciones que se establecen entre ellos y la acción del sujeto como ente mediador. Esto permitió comprender la operatividad de la violencia en diversos contextos, así como las cadenas de sentido que ha generado en el sistema cultural, particularmente en el espacio intraescolar a partir de la práctica pedagógica y en lo extraescolar desde los medios de comunicación, dando lugar a una pedagogía de la violencia.

Etapas para la construcción de la teoría

1. Interpretar desde la pedagogía hermenéutica los elementos implícitos en la práctica pedagógica desarrollada por la escuela, como campo enunciativo intraescolar que contribuye en la institucionalización de la pedagogía de la violencia.

Figura 2: Cuadrante semiótico Nro. 1 referido al discurso de la violencia en el contexto intraescolar.



Fuente: Coronado Barreto (2016), basado en el Cuadrante Semiótico de Hernández Carmona (2013).

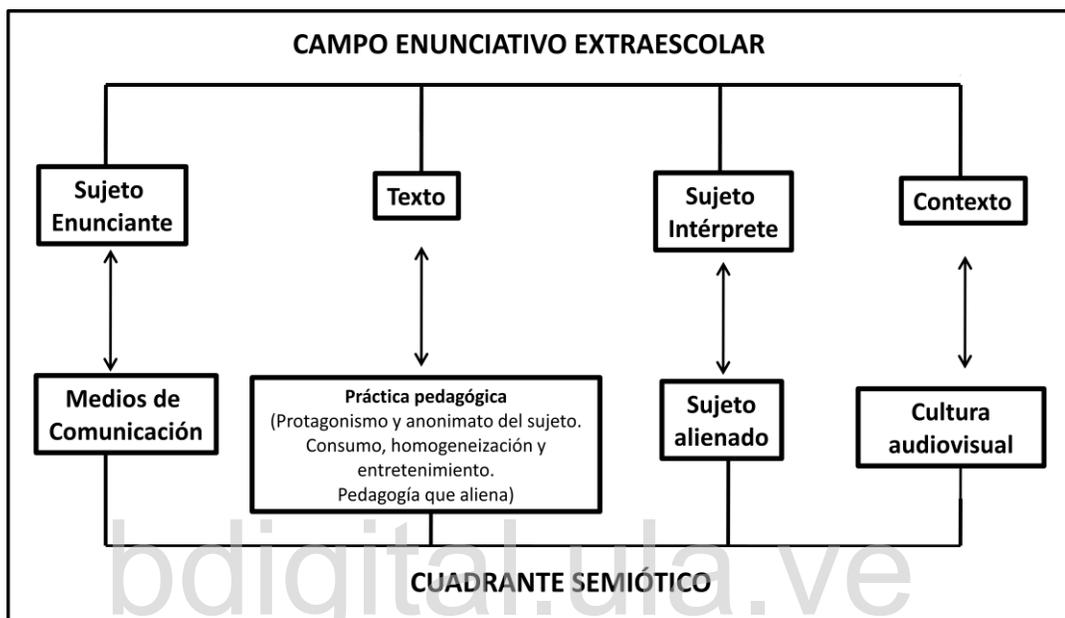
Cuadro 2: Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro1.

Unidad de Análisis	Categorías de Análisis	Sub-categorías de análisis	Autores	Texto	Contexto
Práctica pedagógica desarrollada por la escuela y su contribución en la institucionalización de la pedagogía de la violencia.	De la Pedagogía hermenéutica a la Pedagogía de la violencia	Concepción hermenéutica de la Pedagogía	Dilthey, W. (1949)	Obras de Wilhelm Dilthey: Introducción a las ciencias del espíritu.	Filosofía
			Gadamer, H. G (1998)	Verdad y Método.	
			Gadamer, H.G. (2000)	La educación es educarse.	
		Pedagogía que excluye al sujeto	Freire, P. (1970).	<i>Pedagogía del Oprimido</i>	Pedagogía
			Hernández Carmona, L. (2014).	La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado	
		Pedagogía que gobierna, norma castiga y controla al sujeto	Foucault, M. (2006).	Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión.	Estructuralismo
Foucault, M. (1999).	Estética, ética y Hermenéutica.				

Fuente: Coronado Barreto (2016)

2. Explicar la práctica pedagógica desarrollada por los medios de comunicación de masas, como campo enunciativo extraescolar, en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.

Figura 3: Cuadrante semiótico Nro. 2 referido al discurso de la violencia en el contexto extraescolar.



Fuente: Coronado Barreto (2016), basado en el Cuadrante Semiótico de Hernández Carmona (2013).

Cuadro 3: Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro. 2

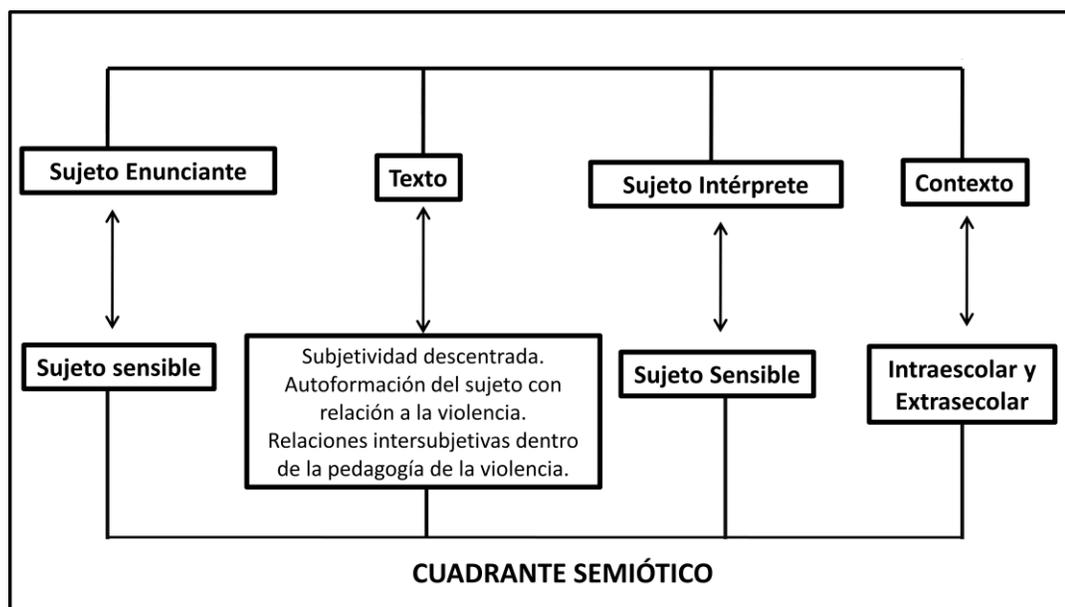
Unidad de Análisis	Categorías de Análisis	Sub-categorías de análisis	Autores	Texto	Contexto
Práctica pedagógica desarrollada por los medios de comunicación de masas en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.	Medios de Comunicación social como sistema de opresión.	Protagonismo y anonimato del sujeto	Hopenhayn, M. (1999)	Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso. El caso del Huila.	Filosofía y Comunicación
			Barbero, J M. (2007).	Medios de comunicación, poder y educación.	
			Barbero, J M. (2009).	Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación.	
		Vargas Llosa, M (2012).	<i>La civilización del espectáculo.</i>		

		Consumo, homogeneización y entretenimiento	Hernández Carmona, L. (2008).	Comunicar para Incomunicar (Los medios de comunicación en tiempos de globalización).	Pedagogía y Comunicación
			Hopenhayn, M. (1999)	Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso. El caso del Huila.	
		Pedagogía que aliena	Barbero, J M. (2007).	Medios de comunicación, poder y educación. En Lenguaje y poder	Filosofía y Comunicación
			Barbero, J M. (1978).	Comunicación masiva: Discurso y Poder.	

Fuente: Coronado Barreto (2016)

3. Analizar la construcción del sujeto como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia.

Figura 4: Cuadrante semiótico Nro. 3 referido al sujeto y las relaciones intra e intersubjetivas dentro de la pedagogía de la violencia.



Fuente: Coronado Barreto (2016), basado en el Cuadrante Semiótico de Hernández Carmona (2013).

Cuadro 4: Interrelación Teórica que sustenta el Cuadrante Semiótico Nro. 3

Unidad de Análisis	Categorías de Análisis	Sub-categorías de análisis	Autores	Texto	Contexto
El sujeto como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia.	Lo intrasubjetivo	Subjetividad descentrada	Foucault, M. (1987)	Hermenéutica del sujeto.	Filosofía
			Hernández Carmona, L. (2014).	La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado.	Educación y Pedagogía
			Hernández Carmona, L.J. (2013).	<i>Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia.</i>	
	Lo intersubjetivo	Autoformación del sujeto con relación a la violencia	Foucault, M. (1987)	Hermenéutica del sujeto.	Filosofía
			Gadamer, H.G. (2000)	La educación es educarse.	
		Relaciones intersubjetivas dentro de la pedagogía de la violencia.	Hernández Carmona, L.J. (2013).	<i>Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia.</i>	Educación

Fuente: Coronado Barreto (2016)

Cuadro 5: Cronograma de Actividades

Fases	Actividades	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015	Año 2016
I	Selección del tema					
	Arqueo Bibliohemerográfico					
	Elaboración del Primer Capítulo					
	Presentación del I avance de tesis					
II	Elaboración de Marco Teórico					
	Análisis e interrelación teórica					
	Presentación del II avance de tesis					
III	Elaboración de Marco Metodológico					
	Presentación del III avance de tesis					
IV	Presentación del examen de candidatura del doctorado					
	Construcción de la teoría propuesta					
V	Presentación del IV avance de tesis					
VI	Presentación final de la tesis					
	Entrega de Tesis Doctoral					

CAPÍTULO IV

MARCO ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis de la información correspondiente a cada uno de los cuadrantes semióticos construidos según las etapas de la investigación, esto es: las unidades de análisis, categorías y subcategorías que definen las isotopías concatenantes de la teoría Pedagogía de la Violencia. Por lo tanto, el análisis de cada cuadrante se realizó a partir de un proceso interpretativo y dialógico que requiere la interrelación teórica de diversos textos, campos y circunstancialidades enunciativas donde el sujeto sensible actúa como enunciante o como intérprete dentro de la semiosis de la violencia. En este sentido, el análisis se presenta según los objetivos específicos planteados en el primer capítulo de la investigación.

Objetivo Nro. 1: interpretar desde la pedagogía hermenéutica los elementos implícitos en la práctica pedagógica desarrollada por la escuela, como campo enunciativo intraescolar que contribuye en la institucionalización de la pedagogía de la violencia.

- **Unidad de análisis:** Práctica pedagógica desarrollada por la escuela y su contribución en la institucionalización de la pedagogía de la violencia.
- **Categoría de análisis:** de la Pedagogía hermenéutica a la Pedagogía de la violencia.

Sub-categoría de análisis Nro. 1: concepción hermenéutica de la Pedagogía

Partimos de la concepción hermenéutica de la pedagogía que piensa la formación del sujeto como *Bildung* a la luz de las ciencias del espíritu y realza los valores espirituales, así como el devenir histórico-cultural, siendo estos elementos fundamentales para la autoformación, frente al mundo altamente mecanizado,

tecnificado y normatizado que anula al sujeto en el actual panorama pedagógico. La pedagogía hermenéutica se caracteriza por ser dialógica, reflexiva, crítica, humanística y enfatiza el principio de la interpretación y de la comprensión, ya que en el proceso de autoformación del sujeto, él mismo va aprehendiendo el conjunto de valores históricos recibidos a través del sistema cultural que le permiten comprender no sólo el legado histórico, sino también la vida interior del sujeto.

Frente a los ideales de la pedagogía hermenéutica encontramos una pedagogía dogmática que impone, dirige, aliena, controla, castra y niega al sujeto, anula su dimensión espiritual y sensible, al someter al sujeto bajo la sistematización de procedimientos y tecnologías violentas en espacios intra y extraescolares que cercenan, dominan y coartan la autonomía del sujeto, es decir, una pedagogía de la violencia. A este respecto, recordemos que en páginas anteriores Pakman (1990) (citado por Sluzki, 1995: 353) ha señalado sobre la necesidad de reexaminar el concepto de violencia, puesto que el mismo también implica un contexto en el cual el sujeto es negado y tratado como objeto por los miembros de un determinado sistema. De esta manera se percibe que la violencia es ejercida bajo la forma de coerción y en términos de frecuencia puede ocurrir de manera aislada, repetitiva o abrupta, pero además, se muestra bajo situaciones desestabilizadoras, inquietantes y opuestas a la experiencia habitual de la vida del sujeto.

Algunos contextos que envuelven amenazas y coerciones intensas y constantes incluyen familias o sistemas educativos rígidos y disciplinarios, relaciones dominantes, entre otras. Un ejemplo de ello, lo constituye *el lavado de cerebro o reforma de pensamiento*, es decir, los valores de los opresores son incorporados progresivamente de manera no crítica por la víctima, en tanto que las opiniones y evidencias contrarias a estos valores son negados o suprimidos (Sluzki, 1995: 355). Al anularse el sujeto, su subjetividad se descentra producto de la imposición, manipulación o por el temor al castigo tal como lo plantea Hernández Carmona (2014)

Parte de estos planteamientos se ilustran desde del poder disciplinario ejercido por la escuela para producir sujetos dóciles. (Foucault, 2006) -respondiendo

a la pedagogía postestructuralista-, pero además, en las prácticas educativas enmarcadas dentro de la concepción instrumental y tecnicista que privilegia el conocimiento científico, aislando los intereses particulares y las necesidades subjetivas del alumno. No obstante, desde lo extra escolar encontramos el sistema de poder y de opresión que ha caracterizado a algunos medios de comunicación de masas, pues el discurso que transmiten exaltan lo efímero, el consumo desmedido y la violencia, dificultando de esta manera el ejercicio de la autonomía del sujeto.

Bajo estas consideraciones, se presentarán algunas bases que sustentan la pedagogía de la violencia incitada por la escuela (con sus sistemas de disciplinamiento y normatización, por las prácticas pedagógicas que anulan al sujeto) y por otros discursos colaterales que influyen en la educación como los medios de comunicación social. Basándonos en la pedagogía hermenéutica, si educar comprende la propia autoformación del sujeto, al estar en contacto con situaciones que involucran la violencia, indudablemente el sujeto aprende a ser violento y continúa extendiendo su aprendizaje a su contexto social. A continuación se presentan algunas bases que fundamentan la pedagogía de la violencia desde la práctica pedagógica desarrollada por la escuela:

Sub-categoría de análisis Nro. 2: pedagogía que excluye al sujeto

El modelo educativo dominante en la actualidad ha sido pensado bajo una concepción racionalizadora que busca imponer, moldear, ideologizar, reglamentar, controlar y homogeneizar al sujeto, es decir, lo niega, lo desubjetiviza a partir de dispositivos disciplinarios que suprimen sus inquietudes, particularidades y autonomía. Esto convierte a la escuela en un espacio de la alienación, donde prevalece el discurso del poder para crear cuerpos vacíos.

Esta visión reductiva de la educación se ubicó en la época del Renacimiento (siglo XVI) y más tarde se manifestó con el movimiento de la Ilustración, instaurando una noción simplificadora del mundo “fundamentada en el uso de la razón, la inducción, la experimentación y la búsqueda de leyes científicas” (Lanz, 2008: 48). Dicho dominio de la razón pretendió aplicar la ciencia a todos los elementos de la realidad, generando el control y el dominio del hombre sobre la naturaleza para

garantizar el progreso científico y tecnológico, así como el dominio del hombre sobre el mismo hombre, para someterlo y solucionar los problemas de la vida bajo los principios de la ciencia.

Al trasladar este panorama al campo educativo, encontramos que el acto de enseñar se concibe como un proceso en el cual un sujeto (alumno) piensa y actúa en función de criterios científicos determinados previamente por el docente. De esta manera, el educador asume una postura científicista y le proporciona al estudiante una serie de contenidos teóricos y abstractos, para posteriormente aplicar procesos de evaluación que le permitan medir y comprobar si los mismos fueron asimilados por los estudiantes. La aplicabilidad de este enfoque científico a la educación hace de la acción pedagógica un proceso dogmático, normado y controlado, que permite domesticar y fabricar a los alumnos de acuerdo con un plan cuyos objetivos de enseñanza están establecidos con antelación.

En este caso la formación del sujeto no responde a la tradición pedagógica sostenida por las ciencias del espíritu; expresada en el concepto de *Bildung* que piensa la educación como un proceso de maduración personal y cultural, es decir, donde el sujeto se cultiva a sí mismo. Por lo tanto, la visión formativa y humanizante de la educación en la que el sujeto es responsable de su formación es desplazada por un modelo normativo y autoritario, en el cual se le presenta al alumno un mundo leído e interpretado, le enseña a conformarse con discursos establecidos previamente, excluyendo de esa manera nuevas interpretaciones.

Para convalidar lo apuntado, encontramos que la visión tradicional de formación posee dos caras: “Formar significa, por un lado dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes y, por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que ha sido fijado y asegurado de antemano” (Larrosa, 2000: 12). El acto educativo es, según este planteamiento, instrumental y tecnicista, ya que deja de lado las finalidades primordiales del quehacer educativo, por su parte, separa, fragmenta y excluye los intereses del estudiante, su contexto histórico, social, cultural, su conocimiento previo, es decir, ubica al alumno en un espacio pasivo que no le motiva a involucrarse, ni comprometerse con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la educación se torna “bancaria”, tal como lo expresó Freire

(1970), puesto que solo implica un acto de depositar información convirtiendo a los estudiantes en meros objetos.

En este sentido el concebir que el conocimiento es un reflejo del mundo externo, producto de hechos observados y que el objeto -visto como algo terminado- es posible captarlo a través del método científico, erróneamente se le orienta al estudiante a pensar que el conocimiento se forma a partir de la reproducción de la realidad y los problemas de investigación son estudiados de manera parcelada, sin tomar en cuenta la totalidad. Dicho de otra manera, cuando se analiza el objeto de conocimiento y no se toma en cuenta su contexto, sino que solamente se considera una parte del todo, se anula la posición que ocupa el sujeto en el sistema cultural, ya que éste forma parte de la realidad histórica en la que se encuentra inmerso el objeto.

De igual manera, no deben separarse los dualismos sensibilidad y concepto, objetividad y subjetividad, ciencia y falsedad, conocimiento científico y comprensión humana, experimento y hermenéutica, pues estas son expresiones cognitivas y sensibles del sujeto investigador. Por lo tanto, sus valores estéticos y éticos forman parte de la actividad sistemática, de las observaciones y demostraciones razonadas y argumentadas que soportan su producción científica (Flores Ochoa, 1994).

Bajo estas consideraciones, nos preguntamos cómo pensar el hecho educativo alejando la visión instrumental del conocimiento que se inclina hacia la uniformidad y homogeneidad, para rescatar la noción de intersubjetividad, comprensión e interpretación, con el firme propósito de responder a la formación de la conciencia de los sujetos. Recordemos que la formación del sujeto envuelve un proceso de espiritualización, porque el hombre nace dos veces; natural y espiritualmente. Gracias a la vida natural, posee su esencia individual, mientras que la vida espiritual, le permite alcanzar una dimensión universal (Vilanou, 2002). En este sentido,

El cultivo de sí mismo (...) será el camino, exclusivamente, interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando, a través de la formación una emancipación intelectual que, también, incluye dimensiones estéticas y morales (Vilanou, 2002: 208).

Frente a la tendencia positivista encontramos que la interpretación de los fenómenos sociales no puede desvincularse del mundo subjetivo del sujeto, vale decir, de su vida cotidiana, de la relación comunicativa, y por tanto, del lenguaje. De esta manera, el sujeto que comprende no puede ser visto solo desde su concepción naturalista, pues en él juega un papel importante su conciencia, emociones, valores, prejuicios y su experiencia interna. Para comprender la realidad social se propone el círculo hermenéutico, el cual consiste en “un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes” (Dilthey citado por Lanz, 2008: 48), es decir, la importancia radica en la necesidad de prestar atención al significado de la experiencia humana en su contexto y no en separarlo del mismo.

En definitiva –y desde una perspectiva hermenéutica- comprender el hecho educativo implica una dialéctica de comprensión/ interpretación del sujeto y los sentidos del mundo vivido, lo cual subraya el carácter dialógico, reflexivo y abierto que debe prevalecer en toda acción pedagógica para escuchar al otro, reconocerlo, respetarlo, valorar la alteridad y que al tiempo que cuida el cultivo de sí, también cuida el cultivo del otro.

Sub-categoría de análisis Nro. 3: pedagogía que gobierna, norma, castiga y controla al sujeto

Numerosos han sido los estudios tendientes a proporcionar diversos análisis acerca de la disciplinarización escolar, así como los dispositivos del par saber/poder aplicados por la escuela y la pedagogía, aportando de esa manera herramientas para repensar las prácticas educativas actuales. En este sentido, un concepto inmerso en el contexto educativo es el de gubernamentalidad, razón por la cual es necesario revisar los efectos que éste produce en las prácticas pedagógicas, especialmente en la formación de nuevas subjetividades.

Desde el pensamiento de Michel Foucault, el concepto de gubernamentalidad hace referencia a la *conducción* y *autoconducción* del sujeto a partir de ciertas tecnologías de poder. Esto es, las formas por las que los sujetos somos

individualizados, direccionados, así como los modos en los se produce el auto-gobierno. En este sentido, si el ejercicio del gobierno sobre los otros reprime y controla, es importante reflexionar cómo desde la acción pedagógica se ejercen prácticas que coaccionan las conductas de los estudiantes.

La noción de gubernamentalidad fue desarrollada por Foucault (2006) en sus últimos trabajos luego de algunas investigaciones previas sobre el poder, el saber, las instituciones y los procesos de subjetivación. De acuerdo con el autor, el problema del gobierno aparece en el siglo XVI a partir de diferentes situaciones como el gobierno de sí mismo, el gobierno de las almas y las conductas (punto central de la pastoral católica y protestante), el gobierno de los niños; aspecto determinante de la pedagogía y el gobierno de los Estados. Esta problemática general del gobierno planteó entre otras interrogantes: cómo gobernarse, cómo gobernar a los otros, mediante qué métodos, con qué fines, hasta qué punto aceptar ser gobernado. De esta manera encontramos la existencia de variadas formas de gobierno, las cuales operan y se entrelazan al interior de una sociedad y del Estado; así lo expresa el autor:

en lo referido al gobernador, la gente que gobierna, la práctica del gobierno, se ve por una parte que son prácticas múltiples, pues muchas personas gobiernan: el padre de familia, el superior de un convento, el pedagogo, el maestro sobre el niño o el discípulo; hay en consecuencia muchos gobiernos, entre los cuales el del príncipe que gobierna su Estado sólo es una modalidad entre otras (Foucault, 2006: 117).

Así, la gubernamentalidad se refiere al conjunto de instituciones, procedimientos y técnicas que permiten ejercer el poder, cuya meta primordial es la población, lo cual ha permitido tanto la evolución de ciertos aparatos de gobierno, como el desarrollo de una serie de saberes. Esta diversidad de técnicas se aplica sobre los individuos con la pretensión de gobernarlos, bien sea a partir de la exclusión, reclusión, observación, diagnóstico, examen, confesión, entre otras tecnologías de gobierno. Bajo las significaciones de orden moral, “Gobernar” hace referencia a “conducir a alguien”, bien sea desde lo espiritual cuando aludimos al gobierno de las almas, bien sea imponer un régimen o como Foucault (2006: 148) lo señala: ““Gobernar” puede aludir, además, a una relación entre individuos capaz de adoptar varias formas, entre ellas la de mando y dominio: dirigir a alguien, tratarlo”.

Este punto es importante, ya que cuando se alude la palabra gobernar, ésta no sólo adquiere una significación política, puesto que su alcance semántico es amplio e incluye los cuidados para la salvación del alma, el ejercicio de un mando, el dominio que puede ejercerse sobre si mismo, sobre los otros, sobre los cuerpos y sus maneras de actuar, así como las relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo. Ello indica que no se gobierna una entidad política, un territorio o el Estado; se gobiernan a los sujetos, a las colectividades, es decir a los hombres.

Tal como se ha venido tratando en el segundo capítulo de esta investigación, el poder es coextensivo al cuerpo social, y por tanto, las relaciones de poder están imbricadas en diversos tipos de relación, que no solo abarcan formas de comunicación, sino relaciones que les permite actuar los unos sobre los otros, es decir, "gobemarse" los unos a los otros (Foucault, 2006: 163). Estas relaciones utilizan métodos y técnicas diferentes de dominación y no obedecen a una sola forma de prohibición y castigo, sino que son multiformes, sus procedimientos son heteromorfos y particulares. De esta manera, encontramos toda una serie de prácticas por las cuales se ejerce relaciones de poder en diferentes direcciones; el gobierno del padre sobre el hijo, pero también del hijo sobre el padre, del hombre sobre la mujer, pero además de la mujer sobre el hombre y los hijos, del maestro sobre el alumno, pero también del alumno sobre el maestro.

Este planteamiento señala que las relaciones de poder son cambiables, basadas en las microluchas existentes entre los individuos, puesto que no existen relaciones de poder sin resistencias, al contrario, "las relaciones de poder son relaciones de fuerza, enfrentamientos, por lo tanto, siempre reversibles" (Foucault, 2012: 77). De allí que al existir resistencia, el poder de quien domina trata de mantenerse con mucha más fuerza y astucia. En consecuencia, al señalar la existencia de relaciones de gubernamentalidad entre sujetos, se admite la presencia de relaciones de gobierno y conducción desde los grandes poderes (político, ideológico, económico, entre otros) de la sociedad.

A partir del siglo XVIII hasta comienzos del XX, la dominación del cuerpo a partir de las relaciones de poder debía ser persistente y minuciosa. Esto explica la presencia de regímenes disciplinarios en escuelas, hospitales, cárceles, cuarteles,

talleres, ciudades, familias. En consecuencia, las variadas formas de dominación, sujeción y sometimiento eran, y siguen siendo, ejercidas al interior de todo el cuerpo social y no solo desde el Estado. Así encontramos la existencia de algunas tecnologías de poder e instrumentos de intervención violentos a partir procedimientos ininterrumpidos, cuyo propósito primordial es someter los cuerpos, guiar los gestos y regir los comportamientos.

La disciplina es una técnica de ejercicio de poder elaborada durante el siglo XVIII, como una nueva manera de gobernar al hombre, vigilarlo, controlarlo y utilizarlo al máximo, para mejorar el rendimiento de su trabajo y multiplicar sus capacidades. Esta técnica encierra la vigilancia constante, el registro continuo y tiene como objetivo principal la singularización de los individuos; su puesta en práctica se extendió en los ejércitos, los talleres, en las escuelas. Sin embargo, el presente estudio hace referencia a las técnicas utilizadas por el docente desde su acción pedagógica sobre los alumnos como ejercicio del poder.

Como tecnología de poder, la disciplina se desarrolló en primer lugar en los colegios, y posteriormente, en escuelas secundarias; lugares donde los sujetos son individualizados pese a la multiplicidad de los alumnos. Los métodos tienen como propósito el control, la vigilancia en todos los momentos, el surgimiento de los exámenes, las notas cuantitativas, la clasificación de los individuos y la ubicación de cada uno en el lugar que le corresponde, todo ello bajo la mirada del maestro, lo que le permite crear juicios sobre la actuación de los estudiantes. Esta técnica de poder fue creada para mirar a fondo a los individuos, desde su cuerpo y comportamiento, es decir, genera una anatomía política de los sujetos dirigida hacia los individuos hasta “anatomizarlos” (Foucault, 1981).

La relación de docilidad-utilidad para fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, en el ámbito educativo, implicó que las clases de los escolares se tornaran homogéneas. Por una parte resalta la forma de organización de los estudiantes en hileras en el aula, en los pasillos y diversos alineamientos según su edad, conducta y otros aspectos normativos como: fijar la postura que los alumnos deben adoptar para escribir, establecer los lugares donde cada alumno debe ubicarse, lo que facilitó el trabajo simultáneo de todos y la economía del tiempo de aprendizaje;

procedimientos normativos que hicieron del espacio escolar “una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2006: 144).

En medio de este poder disciplinario también sobresale la relación de señalización que se da del maestro al alumno, con la finalidad de atraer rápidamente la atención del estudiante para que capte la información u orden que se le está suministrando. Esto se logra a partir de palmadas, la mirada del docente, golpes a su escritorio u otro ruido que les permita percibir la señal, reaccionar al momento y obedecer. En consecuencia, el escolar disciplinado debe percibir la señal, reaccionar al instante y obedecer: “La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro” (Foucault, 2006: 163).

En este sentido, al intentar disciplinar y normalizar la conducta del cuerpo estudiantil, este tipo de poder tiene como funciones principales "enderezar conductas", "fabricar individuos", y por tanto, trata al sujeto manipulable y medible, a partir de la implementación de instrumentos como: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Veamos, según Foucault (2006):

- La vigilancia jerárquica

Al ser la escuela un aparato para vigilar, el juego de la mirada constituye un dispositivo que coacciona la conducta del sujeto y genera efectos de poder sobre quienes se aplica: de docente a estudiantes, pero también de estudiantes a docentes. Los mecanismos empleados por la mirada jerárquica proceden de la época clásica, a partir "observatorios" construidos en el campamento militar para aplicar múltiples técnicas de vigilancia; miradas que veían sin ser vistas. En este sentido, las instituciones disciplinarias crearon una maquinaria de control, cuyo fin es funcionar como un microscopio de la conducta de los hombres a través de un aparato de observación, vigilancia, registro y orientación de la conducta. Con la práctica de enseñanza existe una “relación de vigilancia, definida y regulada; no

como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault, 2006: 173).

- La sanción normalizadora

En el centro de los sistemas disciplinarios, funciona un pequeño mecanismo penal, constituido por leyes, la especificación de los diversos tipos de delitos especificados, las posibles sanciones e instancias de juicio. El poder disciplinario establece una "infrapenalidad", evalúan y reprimen las conductas según los sistemas de castigo. De esta manera, se ocupa de hacer penables todas las acciones manifestadas por los alumnos en contraposición a la normatividad establecida, con la finalidad de darle una función correctiva a las mismas.

De allí que, según este autor, existan diversos tipos de micropenalidad; del tiempo (a partir de retrasos, ausencias o interrupciones de las labores escolares) de la actividad (por la falta de atención, descuido al realizar las tareas encomendadas), de la manera de ser (según actitudes que revelen descortesía o desobediencia de los alumnos), de la palabra (charlas en clase, mientras el maestro desarrolla la clase, insolencia en la comunicación), del cuerpo (generada por actitudes incorrectas, gestos impertinentes, falta de higiene personal), de la sexualidad (falta de modestia, indecencia). Igualmente, se utiliza como castigos, una serie de procedimientos que van desde el castigo físico leve, privaciones o pequeñas humillaciones.

El castigo alcanza todo lo que se hace sentir a los alumnos por la falta que han cometido. Por tanto, la penalidad disciplinaria surge ante la inobservancia de lo que no se ajusta a la norma, lo que se aleja de ella, es decir, la "falta" del alumno, su ineptitud para cumplir las tareas. La función es reducir las desviaciones y esto indica que es esencialmente correctivo, sin embargo, estas correcciones pueden manifestarse a través de humillaciones, confusiones o tratos que los docentes proporcionan con cierta frialdad e indiferencia.

Esta penalidad jerarquizante comprende distribuir a los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta; ejercer una presión constante sobre ellos para que todos se sometan al mismo modelo, es decir, se les obliga a la subordinación, docilidad, a la elaboración de los ejercicios y a la práctica de los deberes, con la finalidad de que todos se igualen. La penalidad perfecta permite controlar todos los

momentos y espacios de las instituciones disciplinarias, pues entre sus cualidades se destacan: comparar, diferenciar, jerarquizar, homogeneizar, excluir, es decir, normalizar. En cuanto a esta microtecnología de poder, también cabe destacar que la disciplina premia solamente cuando existen ascensos y castiga haciendo retroceder y degradando al alumno.

- El examen

Se refiere a la mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, por ello, combina tanto las técnicas de la jerarquía para controlar, como las sanciones para corregir las desviaciones. Este dispositivo está altamente ritualizado en las instituciones escolares, debido a que conforma el poder, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. A través de él se manifiesta el sometimiento del sujeto como objeto y efecto de poder. “El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder” (Foucault 1981: 105).

De esta manera, la escuela se transforma en un aparato de examen permanente que acompaña en toda su extensión el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que continuamente se llevan a cabo procedimientos para medir y sancionar la conducta de los estudiantes, en este caso, el examen permite la constitución del sujeto como objeto descriptible y analizable. En este sentido, los sistemas de disciplinamiento utilizados al interior del centro escolar dejan ver diversas formas de fuerza, en algunas ocasiones imperceptibles y en otros momentos planamente visibles. Así, el acto pedagógico constituye el ejercicio de poder cuando, por ejemplo, lo que se transmite produce sujeción y dominación, es decir, el que sabe crea y dirige las reglas del juego, establece los mecanismos de acción; así las relaciones de saber se arraigan en relaciones de poder.

En consecuencia, en estos regímenes de control o formas de gobierno la individualización y la masificación constituyen las dos caras de la misma moneda y son resultado de la actuación de un determinado tipo de poder. Por tanto, Foucault (1981) nos invita a comprobar la existencia del doble ejercicio de poder, por una

parte, el poder disciplinario aplicado sobre los cuerpos y el poder normativo-regulador que toma en cuenta la población, es decir, el ejercicio y la evolución de un poder a la vez individualizador y globalizante.

La relación entre prácticas de *saber* y de *poder* es histórica y como anteriormente se ha esbozado, remiten al concepto de gobierno o gubernamentalidad. En la escuela, la conducta del sujeto es conformada, gobernada y orientada por cierta racionalidad, cuyo funcionamiento se da a través de tecnologías de gobierno para establecer y mantener estados de dominación sobre individuos. En este sentido, las tecnologías del poder que a partir de parámetros disciplinarios actúan sobre los individuos para someterlos a una subjetivación coactiva y heterodirigida anulan al sujeto.

Bajo estos planteamientos, el sistema escolar debe impulsar el aprendizaje de la autonomía, es decir, un ciudadano activo y autorresponsable de sus acciones, pues una característica importante en las sociedades de control es que al interior de ellas “se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (Jódar y Gómez, 2007: 388). Esto implica que las tecnologías de poder aplicadas desde el exterior como proceso de normalización para actuar sobre los individuos y con ello dirigirlos, deben transformarse a tecnologías de sí mismo, cuya acción sobre el sujeto parte desde su interior.

Objetivo Nro. 2: explicar la práctica pedagógica desarrollada por los medios de comunicación de masas, como campo enunciativo extraescolar, en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.

- **Unidad de análisis:** práctica pedagógica desarrollada por los medios de comunicación de masas en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.
- **Categorías de análisis:** Medios de Comunicación social como sistema de opresión.

En la actualidad nos encontramos en medio de un escenario social complejo, ya que los progresos generados por el hombre en la sociedad en cuanto a la

producción del conocimiento, el desarrollo de la digitalización y los múltiples avances tecnológicos han originado nuevos valores, modas, pautas sociales y culturales, modificando progresivamente la relación del hombre con la naturaleza, así como la interacción entre los seres humanos. No obstante, el discurso mediático ha sido un factor definitorio, en el sentido de favorecer cambios de conductas entre las personas que las consideran indispensables en su vida diaria y en los cuales ha propiciado cierta dependencia tecnológica.

Al hacer un pequeño recorrido por el avance tecnológico en el ámbito comunicacional, es importante resaltar que el mismo deviene del tránsito de la comunicación oral a la palabra escrita, y particularmente con la invención de la imprenta por Gutenberg en 1452 se produjo un salto tecnológico, pues la transmisión escrita de la cultura se convirtió en algo accesible a todos. Dicho progreso de reproducción impresa culmina con la llegada del periódico entre los siglos XVIII-XIX. A mediados de éste último siglo se emprende un nuevo ciclo de avances tecnológicos con la invención del telégrafo, y posteriormente el teléfono, con el cual desapareció la distancia como limitante geográfica para dar paso a la era de las comunicaciones inmediatas entre personas que habitaban lugares distantes. Por su parte, la radio adicionó como nuevo elemento la voz para difundir informaciones y establecer comunicaciones entre sus oyentes. De esta manera, se tiene claro que tanto la cultura escrita (libros, periódicos), como la auditiva (teléfono, radio) contienen elementos portadores de comunicación lingüística.

Para Sartori (1997) el hombre es un animal simbólico – expresión acuñada por Cassirer – ya que éste tiene la capacidad para comunicarse mediante la articulación de sonidos y signos «significantes» provistos de significado, es decir, que el lenguaje-palabra producto de su habla constituye una característica distintiva de cualquier otro ser viviente. No obstante, con la aparición del televisor y de la televisión, lo lingüístico pasa a un segundo plano, pues el hecho de *ver* predomina sobre el habla, es decir, la voz pasa a ser secundaria en función de una imagen que se comenta. Por lo tanto, el televidente es como su nombre lo indica más *vidente* que simbólico; las imágenes tienen más significado que lo dicho con palabras.

De acuerdo con este autor la sociedad en la que vivimos se caracteriza por “un común denominador: tele-ver, y, como consecuencia, nuestro vídeo-vivir” (Sartori, 1997: 37); en efecto, ha existido una transformación del homo sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns donde la palabra ha sido reemplazada por la imagen. Esto concuerda con lo expuesto por McLuhan y Powers (1993) con su visión triádica de la historia, según la cual hemos pasado de un mundo acústico-tribal a otro visual-letrado (la galaxia de Gutenberg), y finalmente a otro acústico-visual por vía de nuevos medios de comunicación, cuyo primer exponente ha sido la televisión. No obstante, señaló que el surgimiento de:

los medios emergentes tales como el satélite, la computadora, la base de datos, el teletext-videotext y corporaciones internacionales (...) intensificarán el ataque de la palabra impresa como el "único" contenedor de la mentalidad del público...", es decir, que existirá una nueva interacción entre palabra e imagen (McLuhan y Powers, 1993: 59).

Para McLuhan y Powers (1993) debido a la creciente interconectividad humana ocurrida a escala global y generada por los medios electrónicos de comunicación, la sociedad humana comenzaría a transformarse y se volvería una especie de aldea (Aldea Global), en la cual todos los habitantes del planeta comenzarían a conocerse unos a otros y a comunicarse de manera instantánea y directa. Sin duda alguna, en la actualidad el progreso tecnológico ha seguido dando muestras de su potencialidad, hasta tal punto de sumergir a la sociedad en una era cibernética producto de una globalización cultural, caracterizada por “una mezcla de capitalismo mundial, universo mediático, sensibilidad postmoderna y adhesión progresiva de las naciones al modelo político de las democracias liberales” (Hopenhayn, 1999: 57). En este sentido, al encontrarnos en medio de procesos dinámicos tendientes a la revolución informática, la sociedad enfrenta una “comunidad mediática, fragmentación socioeconómica, alienación y creatividad en el consumo” (p.57).

Uno de los procesos que ha transformado principalmente el lugar de la cultura en las sociedades actuales es “la revolución de las tecnicidades”, hecho que no está propiamente caracterizado por la inserción de una gran cantidad de máquinas, sino por los nuevos modos de relación entre las personas a partir de

“procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios” (Barbero, 2002: 10), todo ello asociado a nuevas maneras de comunicación propiciadas por la tecnología, es decir, “nuevos modos de *percepción* y de *lenguaje*, nuevas sensibilidades y escrituras” (p.11). Estas novedosas maneras sobre las que se producen y circulan los saberes han contribuido a borrar las fronteras entre “razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana” (Barbero, 2002: 11).

Bajo estas consideraciones, para Hopenhayn (2003) la revolución tecnológica ha propiciado intercambios virtuales que configuran nuevos rasgos culturales en la vida del hombre, generando cambios en sus prácticas comunicativas, y a su vez, transformando la sensibilidad de los sujetos, sus formas de percibir y comprender el mundo, sus modos de relacionarse, así como la percepción del tiempo y del espacio. Dada la importancia de este tema en la sociedad actual, este apartado presenta una reflexión teórica acerca del discurso alienante producido por los medios de comunicación como sistemas de opresión, así como el papel que desempeñan desde la práctica pedagógica que ejercen y su contribución en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia.

Sub-categoría de análisis Nro 1: protagonismo y anonimato del sujeto

Es cierto que la tecnología tiene un elevado potencial para hacernos la vida más fácil, y por lo tanto, su evolución ha afectado la vida de los seres humanos, pues cada día observamos cómo el uso de ordenadores, teléfonos inteligentes y un sinnúmero de aparatos electrónicos son más accesibles a cualquier persona, lo cual ha hecho mucho más funcional el desempeño laboral y cotidiano del sujeto. No obstante, esta realidad informática ha hecho que los sujetos se expongan continuamente tanto a experiencias positivas como negativas, ya que por una parte se vive:

sensación de protagonismo, porque a través de Internet son muchos los que hacen circular sus discursos con un esfuerzo mínimo. De otra parte, sensación de anonimato al contrastar nuestra capacidad individual con el volumen inconmensurable de mensajes y de emisores que están presentes a diario en la comunicación interactiva a distancia (Hopenhayn, 1999: 61).

Dicho protagonismo se expresa a partir de aquellos usuarios que día a día decodifican mensajes provenientes de la televisión, pero a la vez surge el conformismo, puesto que ese sujeto jamás será quien decida cuáles imágenes, textos y símbolos se imponen en el mercado cultural. En este aspecto también resalta la impotencia del sujeto ante medios de comunicación que lo superan en cuanto al manejo de grandes cantidades de información, transacciones, mensajes e innovaciones tecnológicas, pero por otro lado, las innumerables oportunidades de autorrealización del sujeto a partir de la extraversion mass mediática, como es el caso del uso de redes sociales en las cuales predominan usuarios cuyo interés radica en pretender que su núcleo de contactos esté al tanto de su vida íntima, social, familiar y profesional, utilizando para ello este tipo de medios virtuales. No obstante, otras percepciones paradójicas son:

la expansión de la interlocución desde lo presencial al diálogo a distancia como expediente cotidiano de vínculo con el otro y, por otro lado, la aniquilación del otro en esta falta de presencialidad que afecta una porción creciente de nuestros actos comunicativos (Hopenhayn, 1999: 61).

Todo esto hace que en su subjetividad el sujeto mezcle nuevas formas de ser activo y pasivo a la vez, además de una nueva percepción del tiempo y la distancia, nuevas concepciones del diálogo y la comunicación, lo cual trae consigo una nueva relación con la información y el conocimiento. Estas transformaciones en los modos de comunicar presentan profundos cambios tanto en el lenguaje, como en la escritura, ya que “estamos ante *intermedialidades* que emborronan los límites y las fronteras entre viejos y nuevos medios, y ante una *arquitectura de lenguajes*” (Barbero, 2007: 3), vinculados por *interfaces* entre palabras e imágenes, sonidos, colores, ritmos y tonos, es decir, nuevas formas de producción y circulación de mensajes que surgen a través de la tecnicidad electrónica, particularmente de internet.

Para este autor, en el contexto de la oralidad ha ocurrido una de las más intensas y entusiastas formas de comunicación entre las nuevas generaciones. Es a partir del *chat*, donde por una parte se diluyen las líneas de demarcación entre oralidad y escritura, ya que al *chatear* el lenguaje no es ni totalmente escrito ni

totalmente oral, sino una hibridación. Por otra parte, se funden también las *identidades*. Como sabemos, cualquiera de los interlocutores puede estarse inventando un personaje, fantaseando una identidad para establecer contacto con otras personas a las que no conoce sino por el *chat*. De esta manera, el *anonimato del chat* da la oportunidad de huir ante los límites que impone la sociedad, a partir de la invención de un *otro* para vivir una singular experiencia de libertad. Ante esta situación se pregunta, “¿Estamos ante la posibilidad de una *subjetividad sin identidad?*” (Barbero, 2007: 4) o, nos encontramos en medio de una era en la que la subjetividad puede construirse a partir de una identidad ficcional, la cual dependerá de la capacidad imaginativa, creatividad comunicativa e intereses de los sujetos. De manera muy clara lo expresa el autor:

El *chat* sería el modo de *comunicación* que nos permite interactuar sin salir del anonimato. Un espacio de anonimato que puedo habitar desde mi propia casa (...), el anonimato del paseante (...) se traslada hoy al espacio privado, doméstico, de la casa, que es donde la identidad es más densa y pesada, donde todos saben quién, qué y cómo soy. Y el *chat* permite escapar justamente a ese peso, a esa carga de identidad, desplegando las potencialidades de mi subjetividad (Barbero, 2007: 4).

Esta realidad muestra de manera muy explícita que las nuevas formas de oralidad nos colocan ante hibridaciones discursivas y narrativas. Posiblemente, estas novedosas maneras de ser y de comunicarse están signadas por otras representaciones de lo correcto y lo incorrecto, lo útil y lo inútil, lo entretenido y lo aburrido, lo considerado como una moda o un desuso en la sociedad actual.

Sub-categoría de análisis Nro 2: consumo, homogenización y entretenimiento

Vargas Llosa (2012) basándose en las ideas de Guy Debord considera que en la sociedad industrial moderna ha triunfado el capitalismo, la alienación ha cercado la vida social, lo espontáneo y lo genuino del sujeto ha sido sustituido por lo artificial y lo falso. De esta manera, las cosas, los objetos, las mercancías han pasado a ser los dueños de la vida del hombre, por ello, asegura que la cosificación del individuo ha sido obra de un capitalismo que ha venido creando cada día nuevas necesidades artificiales, la adquisición obsesiva de productos manufacturados, el consumo sistemático de objetos en muchas ocasiones superfluos e inútiles que la

publicidad impone constantemente. Se presenta entonces un dominio de la sociedad moderna, debido a la multiplicación de productos que el consumidor puede elegir, no obstante, existe una desaparición de la libertad, ya que los cambios que ocurren no son producto de elecciones autónomas de las personas, sino del sistema económico, y por ende, del carácter dinámico del capitalismo.

Este proceso de enajenación o alienación producido principalmente por los medios de comunicación social vacían la vida interior del sujeto, sus inquietudes sociales, individuales y espirituales pasan a un segundo plano, destruyendo su conciencia acerca de los otros, de su entorno, de sí mismo, lo cual implica un empobrecimiento de lo humano, pues “la vida ha dejado de ser vivida para ser representada” (Vargas Llosa, 2012: 26), lo cual concuerda con lo planteado por Hopenhayn (1999: 62), quien afirma que en medio de esta globalización comunicacional existe la pérdida de memoria histórica y a medida que aumenta la información existe más plasticidad del espíritu, más inconsistencia valórica.

Ante este panorama, uno de los rasgos característicos de la cultura en el contexto de la globalización, el capitalismo y el auge de la revolución tecnológica es el surgimiento de una “cultura de masas”, la cual ha dejado de ser erudita, excluyente y elitista para ofrecer nuevas formas de comunicación y entretenimiento accesibles, a fin de distraer a la gran cantidad de consumidores. En efecto, su principal intención es “divertir y dar placer, posibilitar una evasión fácil y accesible para todos, sin necesidad de formación alguna, sin referentes culturales concretos y eruditos” (Vargas Llosa (2012: 2). De esta manera, hemos presenciado el surgimiento de una cultura de expectativas de consumo, pero a la vez una cultura de frustración, pues el individuo medio de una sociedad periférica se encuentra entre un amplio menú de consumo simbólico y otro más restringido, donde no todos pueden tener acceso al progreso material.

Sin embargo, surge un efecto de identificación colectiva entre niños, jóvenes y adultos a partir de una sensibilidad publicitaria que les afecta a todos, es decir, se ha producido “una estética del zapping o el shopping en que jóvenes ricos y pobres

comulgan, una cultura del software y de los discursos ad hoc, un perspectivismo de pantalla y una empatía con el melodrama (Hopenhayn, 1999: 64).

En este sentido, los mensajes que se emiten por los diversos medios de comunicación van generando, particularmente entre los jóvenes, complicidades de grupos muy cohesionados, en algunos casos de manera momentánea, pero que tienen como norte el consumo de masas impuesto por la cultura publicitaria a través de los centros comerciales, locales de comida rápida, video-juegos, ferias de automóviles, parques de diversiones, entre otros, los cuales manejan la misma impronta en todos lados, la misma estética publicitaria, es decir, un mundo transnacionalizado donde la riqueza y la circulación de las imágenes tienen como fin la homogenización a partir del esteticismo de pantalla. Se unen las diferencias bajo el vértigo común de la obsolescencia apresurada propia de los mercados competitivos.

Para Requena (2004: 173) “somos la primera generación que vive en un orden cosmopolita universal”, puesto que mundialmente se han estructurado nuevas formas de vida que han unificado el planeta. En este sentido, se aprecia una significación de universalidad equivalente a homogeneidad y “no un concepto de universalidad entendido como la unidad en la diversidad, la reunión de múltiples determinaciones y la conformación de las diferencias en un cuerpo armónico y sistemático” (Requena, 2004: 174). Dicha situación ha sido motivada debido a las diversas expresiones de la globalización que permiten tanto el establecimiento de un modelo homogéneo, global y único, como un arquetipo de sociedad global que “uniforma sin unir”.

En otras palabras, existe una racionalización universal en el consumo, nos fundimos en una incesante cultura del espectáculo con una racionalidad instrumental que homogeneiza a medida que lo funcional invade el mundo sensible. Por lo tanto, la circulación y adquisición de productos sustituye, desplaza y anula las subjetividades del sujeto. De esta manera, los mercados culturales todo lo convierten en imagen, silueta, surge una sensibilidad "light" que el sujeto hace visible en espacios públicos, como la calle, la escuela, el muro, la pandilla, el videoclip.

Esta cultura de masas surge con el predominio de la imagen y el movimiento sobre la palabra, es decir, nace con la pantalla proveniente de una acelerada revolución cibernética, el auge de las redes sociales y la universalización del internet. En otras palabras, en esta sociedad cibernauta se unifica la palabra, el sonido y las imágenes en un todo, y aunque no tratamos de negar las bondades multimedias, es nuestro interés generar una reflexión acerca de la naturaleza del sujeto reflexivo, sintiente, sensible, frente a la imponente tecnología que invade y a la vez desplaza lo no visible del sujeto, porque:

Los progresos científicos técnicos, médicos, sociales son admirables, pero no debemos subestimar el temible poder destructor y manipulador de la ciencia y la técnica. Por primera vez en la historia del hombre, gracias a la ciencia y a la técnica somos capaces de aniquilar a toda la humanidad sin remedio (Morín, 2004: 68).

Dicho aniquilamiento no se expresa en solo una destrucción física, sino también intelectual y espiritual, pues la sociedad actual presenta características de lo que Vargas Llosa (2012) ha denominado “la civilización del espectáculo”, en la cual el entretenimiento, la diversión y el escape al aburrimiento constituyen una pasión universal. Todo ello devenido por el vector determinante de nuestro tiempo: la publicidad. Este modo sistemático e instrumental de vivir es a la vez insensible, pues lo que importa es no aburrirse, evitar lo que nos desconcierta, preocupa o angustia. Tiene como centro la frivolidad sobre la cual la forma importa más que el contenido, la apariencia está por encima de la esencia, el humor sobre la gravedad, la insignificancia sobre lo profundo, el ingenio sobre la inteligencia, las imágenes sobre las ideas. En efecto:

vivimos atropellados por una incesante proliferación de tecnologías, imágenes, músicas e informaciones que nos trastocan los espacios, los tiempos y los cuerpos que habitamos; que transforman las miradas y las lógicas con que construimos sentido y que, además, hacen estallar los lenguajes en los que nos pensamos y expresamos. Ahora la realidad se confunde con la ficción, lo trivial con lo trascendente, el adentro es el afuera (Morín, 2004: 289).

De esta manera observamos cómo estas confrontaciones entre el mundo de lo simbólico y de lo instrumental generan entre los sujetos un gran desgarramiento, pues según este autor, al existir una fragmentación entre el mundo de las

identidades culturales y el mundo de los mercados, el yo pierde su unidad, su esencia, por lo tanto, se vuelve múltiple. Esto trae consigo una doble experiencia; por una parte, confinarse a existir junto a los otros de manera impersonal, algo así como un maniquí en una vitrina de un centro comercial o protegerse en comunidades cerradas que se sienten agredidas por una cultura de masas a la que sienten ajena. Circunstancias éstas que colocan al sujeto en un permanente movimiento pendular entre el arrebató consumista y la imperiosa necesidad de ocultarse en círculos de consuelo.

Sub-categoría de análisis Nro 3: pedagogía que aliena

Tal como se ha planteado en páginas anteriores, informar, educar y entretener son las principales funciones de los medios de comunicación y éstos a su vez constituyen agentes que ejercen acción educativa sobre los educandos. No obstante, en este apartado se ofrece un análisis sobre la pedagogía desarrollada por los medios, la cual más allá de educar, aliena y moldea la identidad del sujeto, convirtiéndose en espacios donde la sensibilidad se deforma, se descentra.

Tanto el flujo televisivo, como la arquitectura de lenguajes propios de la tecnicidad electrónica, la continua circulación de imágenes, sonidos, ritmos, colores, informaciones, publicidad y contenidos, ejercen un poder extraordinario sobre la población; tal como lo refiere Barbero (2007) disgrega la experiencia colectiva, impide el encuentro cara a cara, disuelve al individuo y lo confina al anonimato, implantando una nueva continuidad: la de las redes sociales y con ellas el espacio de los conectados. Estas transformaciones en las formas de comunicar permiten apreciar que la sociedad multicultural no solo incluye la diversidad étnica, racial o de género, sino también la complejidad que encierra a la cultura letrada, oral, audiovisual y digital; cultura dentro de la cual brotan, se enuncian diferentes modos de ver, oír, sentir, pensar y participar. Esto conduce a valorar el carácter pedagógico de las instituciones de educación formal, pero además la acción educativa que ejerce la cultura audiovisual conformada por los medios de comunicación tradicional y las nuevas tecnologías.

A través de los medios de comunicación se proyectan modelos socialmente impuestos que limitan el pensamiento y cercenan el radio de acción de la conciencia del sujeto, puesto que el mundo social se presenta y se describe a través de lo que se informa en la televisión y demás medios. De alguna manera existe una naturalización de la realidad social, es decir, se tiende a asumir como normal lo que habitualmente se observa de una determinada forma, y automáticamente el sujeto piensa que ésa es la única manera de representar la realidad. Sería interesante reflexionar sobre las diversas estrategias comunicativas a través de las cuales se exhiben como naturales temas sociales de manera camuflada, es decir, la representación del mundo reflejada periódicamente en la prensa, televisión, redes sociales. A este respecto, la televisión ha incluido entre su programación series con contenidos violentos, que a la larga influyen en el sujeto, puesto que se le está domesticando hacia este tipo de comportamientos, lo que le permite construir o alimentar su gusto por lo violento.

Ante este panorama cabe preguntarse, por una parte, si los medios de comunicación propician que los sujetos desmonten los contenidos que les presenta la comunicación mediática, es decir, descubran las finalidades últimas de sus mensajes, reflexionen sobre los valores expuestos como los más importantes en la sociedad de consumo y que no existe otra cosa mejor que lo reflejado. Por ello, es necesario sacar a flote “esa otra violencia, ese control que se ejerce desde el discurso mismo de la prensa, de la dominación que nos trabaja desde el discurso de la libertad” (Barbero, 1978: 156), puesto que la represión, la fuerza y el poder mediático, nacen en las prácticas cotidianas que se propagan a través de discursos que a menudo se observan bajo la presunción de ser informativos, no obstante, cada uno de ellos ha sido diseñado e impuesto hasta volverse natural, de tal manera que no se reflexione, sino que sea aceptable y atrayente.

Existe un modelo de comunicación, que según Barbero (1978) se ha ido imponiendo y a la vez dominando; el denominado modelo horizontal, en el cual la noticia constituye el producto que invade todas las esferas sociales (desde el Estado hasta la familia) sometidas a un permanente bombardeo de información impuesto a los consumidores y cuyo discurso se caracteriza por atenuar las diferencias, puesto

que el lenguaje público debe ser común a todos, lo que trae consigo dificultades para mantener o recuperar la identidad cultural. Precisamente, a través del consumo masivo difundido por los medios de comunicación, éstos ejercen el poder extendiendo su dominio, colonización y control, lo cual implica legitimar en los consumidores cualquier tipo de necesidad, lo que implica el deseo mismo de los receptores y el empleo de diversos tipos de códigos que encubren la opresión ejercida, pero que terminan “acostumbrando a la gente a que entre el sujeto y su deseo haya siempre una mercancía que lo "valore" y domestique, es decir lo cuantifique, lo haga mercantizable” (Barbero, 1978: 47).

De esta manera, asegura el autor, se crea una cultura de la sumisión y del silencio en la que la opresión de las grandes plataformas o ecosistemas comunicativos transforman y moldean continuamente la vida del sujeto desde diversas y novedosas estrategias, que al estar cada día más cercanas a su cotidianidad y esfera íntima consiguen hacerle sentir como liberación lo que les esclaviza. Es intrínsecamente que se oprime y se moldea al sujeto, es decir, desde su propio imaginario termina deseando lo que materialmente no necesita, pero que ha sido implantado como algo común, normal, natural. Así, el arte de comunicar ejercido por los medios penetra en la consciencia del sujeto y su dominación no es percibida como opresión o control, sino como emancipación.

No obstante, es importante reflexionar si los contenidos transmitidos por los medios dominan tanto por las necesidades que el mercado publicitario impone, como por los deseos que el mismo sujeto alienado y domesticado manifiesta, es decir, surge la contradicción de que tal dominación también sea una actividad deseada. Ante esto, Barbero (1978: 45) señala:

Sólo si la opresión es de alguna manera actividad del oprimido, si se desmonta la complicidad será posible romper con el verticalismo populista y comprender que la liberación es problema, del oprimido, que es en él que se encuentran las claves de su liberación.

De esta manera encontramos cierta ambivalencia en el sentido de un sistema de comunicación que en su afán de conseguir la rentabilidad de sus medios, refuerzan su ideología de dominación al inducir a los grupos sociales prácticas consumistas, mediante las cuales los sujetos se convierten en objetos con amplia

capacidad para obtener los productos que el mercado auspicia; he allí un desplazamiento del valor de ser por el tener. Al mismo tiempo, ese sujeto que ha aprendido a desarrollar su necesidad de consumo desde su propio imaginario, desde dentro, creando así un continuo e ilimitado deseo de adquisición implícito en un sistema cultural donde el sujeto se cree, se siente libre, aunque ello sea algo ficticio.

La ilusión de que al menos en el consumo sí se es libre forma parte sustancial de la estrategia en que se apoya la publicidad. (...) el consumo como práctica social no responde a ningún tipo de necesidades naturales del individuo sino a un sistema cultural, a un conjunto de reglas "constitutivas" del modo de producción (Barbero, 1978: 206).

Lógicamente, en esta cultura consumista es fundamental el excedente de necesidades; las impuestas por la industria publicitaria y las que nacen del mismo sujeto alienado que ve en el consumo, como práctica social, la salida para satisfacer sus necesidades. No obstante, no se percata que la misma industria lo sugestiona para que continúe deseando la imagen fascinante que los medios le presentan sobre sí mismo y que él podría llegar a tener.

A partir de estos planteamientos se afirma que si bien la pedagogía de la violencia propuesta en esta investigación ha sido definida como el conjunto de prácticas provenientes de diversos agentes educativos, en las que de manera habitual o aislada se cercena la autonomía del sujeto, y por lo tanto, se anula su dimensión espiritual a partir de diversos procedimientos que lo dirigen, controlan y lo dominan. En lo que respecta a este apartado, encontramos un escenario que al estar mediado por estándares altamente tecnificados forman parte del espacio extraescolar, en el que el sujeto se forma a partir del conjunto de valores que recibe del ecosistema comunicativo, como también a través de los conceptos que él mismo elabora, lo cual influyen en su mundo interior y en las acciones que tendrá con su contexto.

Tal como se ha señalado anteriormente, la educabilidad histórica juega un papel importante en el proceso educativo del sujeto, debido a la disposición natural e individual de cada uno en recibir, asimilar y/o reelaborar conceptos provenientes de fuerzas culturales características del momento y contexto histórico, es decir, "la

especial “sensibilidad” que los hombres de una época tienen para captar y vivir determinados valores predominantes, y no otros” (Nassif, 1958: 136). De esta manera, las acciones desarrolladas por los medios de comunicación y su contribución en el reforzamiento de la pedagogía de la violencia están mediadas por el sistema de poder y de opresión que determinan a los medios de comunicación, a partir de:

- La sensación de anonimato del sujeto que enuncia, pero a la vez, el aniquilamiento del otro que recibe el mensaje.
- La identidad del sujeto se diluye en medio de la posibilidad de fantasear la invención de un otro en medio de una experiencia cibernética.
- El discurso propugnado por la industria publicitaria exalta lo efímero, el consumo desmedido, lo artificial, reemplazando el valor de ser por el valor de tener, por lo tanto existe plasticidad del espíritu.
- Pérdida de la identidad del sujeto por principios de homogenización, en la que el individuo se desindividualiza, su unidad, su esencia se pierde, se multiplica, se vuelve masa.
- Presencia de modelos impuestos por los medios que coartan la acción reflexiva del sujeto al presentar la visión del mundo representado desde el discurso de los medios de comunicación tradicionales y tecnológicos.
- Domesticación del sujeto con relación a la violencia al presentar en su programación series y noticias violentas que hacen ver de las mismas algo natural y común en el sistema cultural.
- Alienación del sujeto desde los espacios de su cotidianidad que le permite desear lo que no necesita y satisfacer tales necesidades bajo los efectos de cierta liberación que lo esclaviza al mundo consumista.
- El sujeto deja de serlo para convertirse en objeto, impidiendo de esta manera el ejercicio de su autonomía.

4. Objetivo Nro. 3: analizar la construcción del sujeto como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia.

Unidad de análisis: el sujeto como ente sensible en la red intra e intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia.

Categoría de análisis Nro 1: lo intrasubjetivo

Para comprender la acción del sujeto en la red intersubjetiva dentro de la pedagogía de la violencia, es necesario partir de la definición de sujeto.

El sujeto, en esta investigación, se entiende como la instancia que trasciende del yo y que a partir del lenguaje, como propiedad fundamental para consolidar al sujeto de acción, interpreta, resignifica y produce discursos enunciativos mediados por su esfera subjetiva. La subjetividad, en este caso, es la base de la constitución del sujeto, pues a partir de ella se presenta como ser sensible, haciendo uso de su experiencia interna para fundar su identidad personal y reconocerse a sí mismo en su esfera intrasubjetiva, la cual comprende la conciencia trascendente del sujeto. El yo, es la inmanencia del cuerpo que le permite reconocerse a través de un proceso autoreflexivo para cuidar de sí, bajo su propia mirada, y a la vez, establecer relaciones intersubjetivas con el otro. Por su parte la intersubjetividad se entiende como:

el acto que posibilita el encuentro de las vivencias parciales para construir el universal sensible que permita la confluencia de las emotividades afines, construyendo de esta manera, el consenso y el disenso a través de voliciones, vivencias y experiencias de los individuos (Hernández Carmona, 2013: 113).

Desde esta perspectiva, el intercambio y el diálogo constituyen las bases que sostienen la construcción de sentido y resignificaciones a partir de “necesidades subjetivas de los sujetos en su intención por comunicar desde la esfera de lo sintiente” (Hernández Carmona, 2014: 232), lo que le permite establecer tanto la relación consigo mismo, es decir intrasubjetiva, como también relaciones intersubjetivas desde diversos lugares de enunciación. De allí la importancia de reconocer el lugar que ocupa el otro y la multiplicidad de situaciones, pues no existe sujeto sin acción, sin relación, sin interacción, sin el otro. Por ello Foucault (1987: 59) afirma: “el maestro es un operador en la reforma de un individuo, y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto”. De esta manera, una de las funciones del sujeto

educador en la práctica pedagógica implica situarse en relación con el sujeto alumno, teniendo en cuenta que esta relación de reciprocidad les permite constituirse como tal.

Sub-categoría de análisis Nro 1: Subjetividad descentrada

Cuando se alude a una subjetividad descentrada nos referimos al desplazamiento del sujeto en medio de un sistema cuyo centro ignora los valores subjetivos del mundo interior del sujeto. De esta manera, “el sujeto es desplazado por diversas variables como Estado, cultura, sociedad, historia, y es insertado dentro de un colectivo” (Hernández Carmona, 2014: 231), que en el contexto educativo se traduce en producir sujetos escolarizados atendiendo principalmente a la esfera cognoscitiva y no a la sensible, ni a sus necesidades, intereses, particularidades y cotidianidad. Así lo refiere el autor: “El sistema educativo, teóricamente, surgirá como elemento homogeneizador a través de una estructura curricular que hace denodados esfuerzos por homologar a través de lo cognoscente” (Hernández Carmona, 2014: 231), lo cual le permite cumplir con la función reproductora de la educación y con los requerimientos que la industria tecnológica demanda en la sociedad actual.

A partir de estas consideraciones prevalece una pedagogía instrumental y mecanizada, donde sobresale el carácter exclusivamente informativo del acto educativo, propósito exclusivo de un sistema cuyas normas se orientan a preservar la dominación de los sujetos, así como los intereses hegemónicos de la cultura racionalista. En esta pedagogía se forma al hombre como producto y no como sujeto, pues no se atiende la interioridad ni la expresión de su conciencia, deja de lado la esfera “afectivizada- subjetivada”, donde “se produce una interiorización del contenido en función del sujeto y su autorreconocimiento como tal” (Hernández Carmona, 2014: 234).

En este sentido, es necesario que el sujeto supere el absolutismo racional que omite toda valoración de la autoconciencia y su identidad, se desprenda de lo meramente cognoscente para convertirse en el sujeto de acción heredado de la filosofía del lenguaje y en el sujeto como expresión de sensibilidad de la hermenéutica de Foucault. Ello requiere la ruptura con el sistema escolar que lo ha

escindido y lo ha anulado, ya que los espacios educativos, en este caso la escuela, recibe educandos y egresa productos hábiles para interactuar en diversos espacios sociales, porque indudablemente, se prioriza lo público antes que lo privado, lo social antes que lo individual, es decir, la formación del estudiante gira en “torno a lo social-colectivo, aun a costa del desplazamiento del sujeto a manera de entidad sensible-sintiente, puesto que, todos los espacios de la sensibilidad son constreñidos a paradigmas sociales, culturales, religiosos” (Hernández Carmona, 2014: 231).

Sub-categoría de análisis Nro 2: Autoformación del sujeto con relación a la violencia

Para dilucidar la formación y autoformación del sujeto en la espacialidad de la violencia, recurrimos a la semiótica de la subjetividad afectividad, como perspectiva metodológica vinculante entre el texto-autor-contexto y un sujeto lector enunciante de discursos. En este sentido, podemos ver como isotopía a la violencia, y al sujeto como ente mediador en las complejas relaciones de significación que se han estructurado y sistematizado desde diversos ámbitos; comenzando por la dinámica cultural que sostiene la pedagogía de la violencia.

La violencia, vista no solo desde su concepción tradicional, sino desde las diversas situaciones en las que se manipula, cercena y coarta la autonomía del sujeto, han operado de manera sistemática en numerosos espacios de la sociedad, lo que ha generado un sujeto escindido, anulado o desplazado. Desde el Estado, la familia, la sociedad y, particularmente, desde la escuela se concatenan elementos reincidentes en los discursos que estos espacios promueven y se incorporan en la dinámica cultural, para crear una semiosis de la violencia que incide en la formación del sujeto; planteamiento sustentado en los ideales de la pedagogía hermenéutica, pues en sus bases no solo resalta el carácter espiritual, sino también los valores históricos y culturales como elementos fundamentales para la autoformación del sujeto.

Por lo tanto, los sectores sociales y culturales constituyen potencias formativas en el proceso educativo, ya que ejercen influencias en el sujeto para

configurarlo; esto se explica, debido a que el propio sujeto continuamente se encuentra inmerso en un proceso interpretativo, vale decir, una relación ininterrumpida con el sistema cultural, las ciencias, la historia. Precisamente, la interpretación constituye la manera del sujeto de estar en el mundo y la interacción con su contexto inmediato y con las diversas circunstancialidades enunciativas le permiten construir sus experiencias. No obstante, es importante resaltar que el sujeto se encuentra constantemente en contacto con situaciones violentas que de manera sistematizada ejercen labores pedagógicas en espacios intra y extraescolares.

En consecuencia, si la escuela está supeditada a un orden social y cultural superior que en su generalidad está dinamizado por una semiosis de la violencia, los contenidos que el alumno recibe están provistos del entorno en el que se ve envuelto, de manera que el sujeto aprende a ser violento, y a la vez, extiende su aprendizaje al contexto inmediato. Esto posiciona a la violencia en los espacios de la cotidianidad, y a medida que el sujeto la percibe como algo normal, construye su propia lógica legitimando el discurso impositivo y tradicional del sistema intra y extraescolar, representado este último en la presente investigación por los medios de comunicación social. En este sentido, “los contextos sociales son metáforas de la sensibilidad aprehendida (...) lo que induce un sentido de pertenencia y cercanía, y al mismo tiempo, ubica a los enunciantes dentro de una posicionalidad sensible como locación enunciativa” (Hernández Carmona, 2013: 159).

Por ello, nos preguntamos ¿cuál es la acción del sujeto dentro de la espacialidad de la violencia? indagando en las relaciones que establece consigo mismo y con el mundo, “en la existencia misma del lenguaje, en su relación total con la totalidad del mundo, en el entrecruzamiento de su espacio con los lugares y las figuras del cosmos” (Foucault 1996: 45).

Categoría de análisis Nro 2: Lo intersubjetivo

Sub-categoría de análisis Nro 1: relaciones intersubjetivas dentro de la pedagogía de la violencia.

Un acercamiento al sujeto en su interacción con la violencia y su dilatación al contexto social está motivada por el manejo que el mismo sujeto tiene sobre concepto de violencia, sustentado, tal vez, en estudios que solo apuntan hacia la

violencia física fundada en el uso intencional de la fuerza contra sí mismo o contra otra persona, sin darse cuenta que el propio desplazamiento del yo es un acto de violencia.

El sujeto que ha sido escindido, anulado, se diluye en su propio reconocimiento, no obstante, el “reconocimiento de sí mismo origina la corresponsabilidad con el otro a través de una pequeña ética que genera la responsabilidad tanto individual como colectiva del individuo” (Hernández Carmona, 2014: 103). A partir de este planteamiento se infiere que el sujeto descentrado no se reconoce, por lo tanto, no reconoce al otro como sujeto, y al no reconocerlo entrelaza una red de relaciones que le permiten desplazarlo. Dicho de otra manera, crea un espiral producto de acciones violentas que van y vienen, iniciadas por un sistema cultural violento que enseña al sujeto a ser violento, pero a la vez, por un sujeto víctima de violencia, que por su misma experiencia descentrará a otros, es decir, el sujeto violento contribuye en la formación de otros sujetos violentos.

La posicionalidad y las acciones que el sujeto establezca estarán supeditadas a las circunstancialidades enunciativas y al espacio en el que esté inmerso, lo cual demarcará el camino que construirá en su contexto social. A este respecto, el mismo autor apunta: “La realidad se constituye en la interrelación de subjetividades” y esto “fluctúa entre lo individual y lo colectivo, lo uno como esencia de lo otro, en constante interrelación” (Hernández Carmona, 2014: 231). Esto se debe a la correspondencia que existe entre el sujeto como instancia individual, pero a la vez como instancia social que en su constante interacción produce una determinada semiosis. En este sentido, si el sistema cultural es violento, éste infringe la intrasubjetividad del sujeto y en su relación con el otro genera relaciones intersubjetivas mediadas por el espiral que dinamiza la interacción entre el sujeto violento, el sujeto descentrado y una cultura violenta que gradualmente trasmigra hacia los diversos espacios de la cotidianidad del sujeto.

Por lo tanto, la cultura pensada como entidad dinámica se alimenta constantemente de las resignificaciones construidas por los sujetos desde diversos planos de la enunciación, y al colocar a la violencia como isotopía cultural, las diversas interacciones que el sujeto realiza generan productos culturales que

configuran las diversas significaciones en la que se funda la pedagogía de la violencia. En palabras del autor:

los productos culturales se transfiguran en imaginarios sensibles a partir de una teoría de la recepción-percepción fundamentada en la red intersubjetiva que se establece entre: autor-texto-lector-contexto, que a su vez destaca los cambios de posicionalidad de los seres enunciantes en torno a la apreciación sensible de la realidad (Hernández Carmona, 2013: 167).

En consecuencia, el imaginario cultural, particularmente, el espacio cotidiano del sujeto está constituido por los datos sensibles que refiere el autor y, en el caso de esta investigación, al colocar a la violencia como texto central e inmanente al sistema cultural, se infiere que la misma ha sido internalizada, pero esta violencia afecta al propio sujeto, puesto que las diversas circunstancialidades no le permiten reconocerse como cuerpo patémico, en consecuencia, sus campos experienciales demarcarán la acción que tendrá con el otro para desplazarlo, descentrarlo, anularlo.

bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

DEVELAMIENTO DE LA TEORÍA

Con la intención de definir los rasgos de la pedagogía de la violencia se analizó desde la Ontosemiótica la práctica pedagógica promovida por la escuela y los medios de comunicación, como campos enunciativos del discurso cultural. En efecto, la metodología empleada permitió interpretar las diversas isotopías que de manera sistematizada circulan en el sistema semiótico de la cultura ejerciendo labores pedagógicas sobre el sujeto, las cuales se han resignificado por las funciones de conservación y renovación de la cultura. Pero además, dio lugar a vislumbrar las continuidades surgidas a partir de la red intra e intersubjetiva construidas consciente o inconscientemente por la acción del sujeto dentro de la espacialidad de la violencia.

Esto permite afirmar la existencia de la pedagogía de la violencia que constantemente se resignifica, tanto por la interacción del discurso cultural y los diversos campos enunciativos de la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación), como por la acción del sujeto sobre otros sujetos. Tratándose de una tarea plagada de elementos que definir, se logró superar algunas concepciones tradicionales vinculadas al establecimiento de la teoría planteada, como:

1. La concepción de cultura como sistema sígnico en cuyo centro se encuentra la violencia como texto dominante, soportada en hechos históricos y prolongada en diversas ramificaciones de lo social (Estado, familia, sociedad, medios de comunicación, escuela), lo cual ha generado una semiosis de la violencia.
2. La concepción tradicional de pedagogía sustentada en su definición griega, no obstante, en esta investigación ha sido entendida desde los ideales de las ciencias del espíritu, como un proceso formativo del propio sujeto en el

que prevalece la relación dialógica e interpretativa que el mismo sujeto establece con el contexto sociocultural.

3. El significado arraigado sobre el concepto de violencia en el que prevalece lo visual, lo físico, lo comprobable. En el presente estudio se utilizó una nueva concepción basada en las diversas situaciones donde, a partir del ejercicio del poder, el sujeto es tratado como objeto, por lo tanto es reducido en su complejidad, siendo descentrado, anulado y ello constituye un acto de violencia.
4. La concepción de sujeto concebido desde esta investigación como instancia que trasciende del yo y que a partir del lenguaje se constituye en sujeto de acción. En efecto, se toma de la Ontosemiótica como entidad sensible, que al interactuar con el conglomerado social produce discursos considerando su posicionalidad y circuntancialidades enunciativas.

Pedagogía de la violencia

Sostenida principalmente por la semiosis en cuyo centro circula la violencia, la pedagogía de la violencia se define como un proceso dialéctico transcurrido históricamente en diversos espacios de la sociedad, formulado a partir de discursos continuos, herramientas, procedimientos y situaciones que de manera sistemática reducen la complejidad del sujeto. Este sistema pedagógico emplea mecanismos distintos, bien sea a partir de paradigmas impuestos por el sistema cultural o por un sistema homogeneizador que privilegia la disciplina, el conocimiento, la producción y el consumismo. De igual manera, la instrumentación utilizada es heterogénea según el contexto en el que se ubique, no obstante, existe coherencia en sus resultados, pues a partir de ella se desplaza el reconocimiento de la identidad del sujeto como entidad sensible, originando un sujeto reducido, descentrado, escindido, anulado.

En la pedagogía de la violencia los sistemas de sujeción y coacción que se emplean no actúan, precisamente, empujando la fuerza física u obrando de forma directa; al contrario, pueden ser calculados, organizados, técnicamente pensados y puestos en práctica de manera sutil sobre el sujeto. Funciona como mecanismo de represión, no obstante, es importante aclarar que su labor pedagógica se lleva a

cabo considerando los ideales humanistas de la pedagogía hermenéutica, cuya tensión dialéctica le permite al sujeto interpretar, comprender y aprender de las derivaciones que caracterizan a su entorno inmediato. Por lo tanto, los contenidos dominantes que interactúan en el espacio semiótico de la cultura influyen en el aprendizaje del sujeto dentro del marco de acción de estas prácticas de transmisión, reproducción y resignificación de discursos. Recapitulando, encontramos según cada objetivo específico trazado:

- Pedagogía de la violencia en la escuela, soportada en un modelo educativo dominante, racionalizador, tecnicista, homogeneizador que domestica, moldea y controla al alumno, a partir de procedimientos como: la mirada, los gestos, los castigos u otras prácticas que anulan al sujeto en su esfera sensible para egresar productos útiles a la sociedad.
- Pedagogía de la violencia en los medios de comunicación, constituida por el sistema de poder y de opresión que desde el discurso adoptado desplaza al sujeto, en tanto que: a) la industria del entretenimiento atenta contra la identidad del sujeto, exaltando lo efímero; b) existencia de estrategias publicitarias que inducen al consumismo y a la homogeneidad, por lo tanto el sujeto pierde su individualidad; c) modelos impuestos que coartan el pensamiento reflexivo y domestican al sujeto con relación a la violencia desde los espacios de la cotidianidad.
- Pedagogía de la violencia en la interacción sujeto-contexto, sujeto-sujeto, generada según la Ontosemiótica por los cambios de posicionalidad de los seres enunciantes de acuerdo con las diversas circunstancialidades. Al respecto, la relación del sujeto consigo mismo y con el mundo permite la construcción de la red intersubjetiva, que en el caso de esta investigación tiene a la violencia como isotopía. En consecuencia, la interacción de los diversos campos enunciativos han generado nuevas catalogaciones de violencia y en su generalidad le enseñan al sujeto a ser violento, pero a la vez lo descentran, lo anulan, lo reducen en su complejidad como instancia sensible, lo cual constituye un acto de violencia.

De esta manera, se instituye un proceso pedagógico recircular producto de los juegos de poder y de la continua interacción que se despliega entre el sujeto violento, el sujeto descentrado y una cultura violenta que envuelve los diversos espacios de la cotidianidad del sujeto; ciertamente esto demarcará la acción que el sujeto tenga con el otro para desplazarlo, descentrarlo, anularlo.

Por ello, la triada cultura, violencia y pedagogía estructuran las bases que fundamentan un sistema donde se restringe la autonomía del sujeto, en diversos contextos y circuntualidades enunciativas que afectan tanto su propia constitución como la interacción con los otros, particularmente en la escuela donde la puesta en práctica de ciertos dispositivos pedagógicos ha tenido como finalidad ejercer el control del cuerpo, la vigilancia, el dominio, la imposición y el castigo, lo cual difiere de un sistema de enseñanza centrado en el propio sujeto que considere su idiosincrasia, historia, intereses, libertad y su incuestionable individualidad.

Frente a la pedagogía de la violencia

La teoría aquí planteada abre interesantes vías de trabajo teórico sobre ella misma y proyecta caminos singulares sobre problemáticas que se ubican en el mismo centro de este campo de estudios. En efecto, el recorrido trazado permite proponer una serie de acciones orientadas a revalorizar el reconocimiento de la propia interioridad del sujeto; todas ellas, prácticas orientadas a cuidar las relaciones del sujeto consigo mismo y con el otro, lo cual repercutirá en todos los emplazamientos culturales, y a su vez guarda relación con ciertos debates contemporáneos en el campo de la filosofía del lenguaje, la hermenéutica del sujeto y la semiótica de la afectividad subjetividad:

1. Asumir la escuela como un espacio para la comunicación e interpretación, donde la acción dialógica se articule como herramienta vinculante entre el sujeto y su contexto, a la vez construcción y reconstrucción de significados.
2. Rescatar la concepción de sujeto como expresión de sensibilidad, lo que amerita el autoconocimiento del yo y la ruptura con el sistema pedagógico que

lo anula desde su propia subjetividad. Esto implica la puesta en práctica de sistemas de enseñanza y aprendizaje planeados desde los procesos de subjetivación del alumno que le permitan desarrollar su intrasubjetividad para observarse, conocerse, interpretarse y valorarse.

3. Propiciar en el sujeto (alumno-docente), situaciones en las que desarrollen procesos de reflexión sobre sí mismos, atendiendo a las tecnologías del yo que Foucault (2008) propone para conocerse, cuidar su alma, sus pensamientos, su conducta, a fin de transformarse y alcanzar la verdad, así como cierto grado de pureza y felicidad.
4. Empezar un proceso de formación cuyo fin sea encontrarse con la identidad del sujeto, que sin desvincularse de la lógica y lo objetivo, contribuya en la expresión de lo sensible, lo estético, lo simbólico. Esto permitirá interrelacionar lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo en una relación dialógica que trascienda el nivel instrumental y apunte hacia la emancipación del sujeto.
5. Recuperar espacios donde el sujeto pedagógico (estudiante-docente) pueda actuar con libertad, lo que conlleva el autoconocimiento del propio sujeto como expresión de lo íntimo para aprender con autonomía, favoreciendo el conocimiento del otro y con ello la estructuración del tejido intersubjetivo.
Desde esta perspectiva se privilegia la interacción, colocando la relación con el otro en un lugar importante dentro de los procesos de formación, puesto que el sujeto se constituye en situaciones de continua participación, consenso e intercambio.
6. Desarrollar una pedagogía que partiendo del conocimiento intrasubjetivo propicie el encuentro intersubjetivo, para reconocer al otro y respetarlo desde su esencia en un ambiente motivador, de confianza, que cultive la oralidad, la escucha, la tolerancia. Para ello, la reconversión de la mirada hacia el propio sujeto propuesta desde la perspectiva foucaultiana permitirá comprender la importancia de las relaciones, dado que favorece la relación del sujeto consigo mismo, propicia el vínculo con el saber y la corresponsabilidad que establece en su relación con el otro.

7. Concebir la escuela como un lugar para la formación de ciudadanos en el marco de la libertad, la justicia, la solidaridad y sobre todo la tolerancia. Esto motivado a que el escenario social actual y su sobresaliente modelo de globalización ha instaurado nuevos valores, pautas sociales y culturales, a la vez cierta uniformidad y homogeneidad entre las personas, aún cuando diariamente se reflejan altos índices de exclusión, segmentación y discriminación. Bajo estas consideraciones, el respeto por lo diverso es el punto central en un contexto que lejos de implantar un modelo homogéneo y único como arquetipo de sociedad global, donde las diferencias se borran, entienda la valoración de la diversidad como conformación de las múltiples diferencias estructuradas en un todo armónico y sistemático.

Por ello se propone que la escuela articule con la familia y la comunidad nuevos mecanismos para fomentar actitudes de escucha recíproca entre sujetos con necesidades subjetivas particulares, propiciando el ejercicio de los derechos humanos y la integración de cada cultura como expresión genuina del sujeto; una integración estructurada a partir de la conciliación de las diferencias que no excluya a nadie, sino que tome en cuenta su dimensión espiritual, social y cultural.

8. Convertir el acto educativo en un acto creador y dialógico que propicie la interacción sujeto-mundo, por lo tanto, la visión de educación debe ampliarse y no reducirla a la forma como se han asumido las prácticas pedagógicas al interior de la escuela, a partir de mecanismos de normalización, procedimientos de objetivación, control, coerción, manipulación o códigos homogeneizadores que intentan borrar las particularidades de los alumnos y que culminan preparándolos según las lógicas del mercado, operando como medio de descentramiento del sujeto. En su lugar, la escuela debe funcionar como un espacio para la creatividad, la estética, la interpretación y las diversas maneras de conformación de subjetividades, que le permita al alumno reconocerse como sujeto de libertad.

9. Todos estos aspectos constituyen bases para una pedagogía de la sensibilidad centrada en el sujeto, pues según Hernández Carmona (2014) se

debe privilegiar las necesidades sociales, pero sobre todo las necesidades subjetivas donde se hallan los valores implícitos en el mundo íntimo del sujeto, y que permiten pensar lo intrasubjetivo como punto de partida de toda construcción de sentido en los espacios de la cotidianidad. Por ello, la resignificación del proceso pedagógico implica enseñar desde el propio sujeto como espacio de enunciación, considerando en las diversas prácticas educativas lo simbólico, a partir del arte, la literatura, la música, así como otros desdoblamientos en los que el sujeto se eduque desde su sensibilidad.

bdigital.ula.ve

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. España: Fondo de cultura económica.
- Althusser, L. (1974). *Ideologías y aparatos ideológicos de Estado*. Colombia: Ediciones Pepe.
- Barbero, J M. (2007). Medios de comunicación, poder y educación. En *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 045 - Abril, Mayo, Junio, 1-6. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264558> [Consulta: 2013, Octubre15]
- Barbero, J M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En San Martín Alonso, A. (Coord.). *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 1 (10), 19-31. Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf [Consulta: 2013, Octubre, 05].
- Barbero, M. (1978). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Ecuador: Editorial Época.
- Baudrillard, J. (1983) *Las estrategias fatales*. París: Editorial Anagrama.
- Benjamin, W. (1995). *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.
- Benveniste, E. (1979). *Problemas de Lingüística General II*. (3era ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de Lingüística General I*. (19a ed.) México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Beuchot, M. (s/f). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico*. Perspectiva y método. Barcelona: Hora.

- Boggino, N. (2004). *Los valores sociales y las normas sociales en la escuela*. (2da ed.). Argentina: Editorial Homosapiens.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Distribuciones Fontamara.
- Briceño León, R. (2004). La violencia y el proceso civilizatorio. En Briceño león, R y Mayorca, J, (Comp.), *Fin a la violencia: tema del siglo XX* (pp.11-23). Caracas: Fundación Francisco Herrera.
- Chanta, R. (2014). Reflexiones sobre el ser humano en la filosofía de José Ferrater Mora. *Teoría y Praxis*. 12 (24), 95-104 Enero-Mayo. [Revista en línea]. Disponible en: <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/818/1/reflexiones%20sobre%20el%20ser%20humano.pdf> [Consulta: 2016, Febrero, 17]
- Corominas, J. (1957). *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Deleuze, E. (1987). *Foucault*. Ediciones España: Paidós.
- Derrida, J. (1989). Violencia y metafísica. Ensayo sobre el pensamiento de Emmanuel Levinas. En *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, [Revista en línea], 17, (4), 549-558. Disponible: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf> [Consulta: 2012, Abril 04].
- Dilthey, W. (1949). *Obras de Wilhelm Dilthey: Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. (5ta ed.). Barcelona: Ariel.
- Flores Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (2da Ed.). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, [Revista en línea], 50, (3), 3-20. Disponible en: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf> [Consulta: 2014, Febrero 22]
- Foucault, M. (1999). Las mallas del poder. En *Estética, ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. Gilles Deleuze/Michel Foucault. En *Michel Foucault: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 7-19). Madrid: El libro de Bolsillo. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del Saber*. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión*. (5ta ed.). Argentina: Kolectivo Editorial "Último Recurso".
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (14ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (1915). *Lo inconsciente*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/freud/1915%20Lo%20inconsciente.pdf> [Consulta: 2014, Febrero 22]
- Freud, S. (1986). *Lo siniestro*. (2da ed.). Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1992). El malestar de la cultura. En *Obras Completas XXI*. (2da ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gadamer, H (2000). *La educación es Educarse*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf> [Consulta: 2015, Marzo, 22]
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. España: Sígueme.
- Giroux, H y Simon, R. (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En Giroux, H. y McLaren, P. (Comp.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171-209). España: Niño y Dávila Editores.
- Hernández Carmona, L J. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Venezuela: Vicerrectorado Administrativo ULA.
- Hernández Carmona, L. (2008). *Comunicar para Incomunicar (Los medios de comunicación en tiempos de globalización)*. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Hernández Carmona, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. 18 (59). p.p 229 – 236. [Revista en línea]. Disponible en: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/38887/1/articulo4.pdf> [Consulta: 2015, Marzo, 20]
- Hernández, J A. y Finol, J E. (2010). Representaciones del cuerpo: de la belleza a la violencia corporal en los medios. *En Semióticas del Cuerpo*. García de Molero, I, Mosquera, A. y Finol, J. E (Editores). Nº 8. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Hopenhayn, M. (1999). Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso. El caso del Huila. En Barbero, J M, López de La Roche, F y Jaramillo, J (Eds). *Cultura y globalización* (pp. 53-77). Colombia: Ávila y Jursich.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Lotman, I. (1998). *La Semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lotman, I. (2000). *La Semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luzuriaga, L. (1977). *Pedagogía*. (Décimo tercera ed.). Argentina: editorial Losada S.A.
- Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.magarios.com.ar/Bordes.pdf> [Consulta: 2013, Marzo 15]
- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. Editorial aula. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf> [Consulta: 2011, Noviembre 10].
- McLaren, P. (1994). *Cultura depredadora*. Argentina: Paidós.
- Montenegro, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Dolmen. Chile: Mundo Abierto.
- Morín, E. (1994). La noción de sujeto. En *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Francia: Santillana.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.
- Néreci, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. (3era ed.). Argentina: editorial Kapelusz S.A.
- Nietzsche, F. (2002). *El nihilismo: Escritos póstumos*. 3era edición. Barcelona: Península.
- Olalquiaga, C. (1993). *Megalópolis*. Venezuela: Monte Ávila Editores.

- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. [Documento en línea]. Disponible: http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf [Consulta: 2013, Mayo 09].
- Parra, L. (2014). *La interacción semiótica entre lo indicial y los signos del cuerpo como representamen de la violencia en estudiantes de educación media general de tres liceos del estado Trujillo*. Trabajo de Grado no publicado.
- Perdomo, C. (2001). *Delito y violencia en la sociedad contemporánea. (De cómo el ejemplo del barrendero se hizo real)*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16564/1/delito-violencia-181001.pdf> [Consulta: 2011, Octubre 02].
- Perdomo J. C. (2009). Ética y violencia en la vida cotidiana postmoderna. En Educación: Formación docente y postmodernidad. *Cuadernos Educere*. [Revista en línea], (7), 85-94. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28726/1/cuaderno7.pdf> [Consulta: 2011, Abril 12].
- Perdomo, J. C., Ruíz Morón, D., García, M., Peña, P. y Valero, Y. (2010). Discursos de ciudadanía y violencia escolar. Venezuela: Universidad de los Andes, Ediciones del Rectorado. Centro para la Formación y Actualización Docente. Fondo Editorial “Mario Briceño Iragorry”.
- Planella, J. (2005) Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF> [Consulta: 2015, Marzo, 20]
- Requena, I. (2003). Enmanuel Levinas Testigo de nuestro tiempo. *Ágora*. 3 (6), Julio-Diciembre, 173-183.
- Retamales Rojas (2007). *El encuentro con la propia sombra y la autoestima*. Ponencia presentada en la Conferencia internacional “El Arte de la Paz”. Caracas. [Documento en línea]. Disponible en:

<http://www.sepanalitica.es/articulos/sombrayautoestimaWebSepa.pdf>
[Consulta: 2014, Marzo 25]

Ricoeur, P. (1990a). *Historia y Verdad*. (3era ed.). Madrid: Ediciones Encuentro.

Ricoeur, P. (1990b). *Una interpretación de la cultura*. (8va ed.). México: Siglo veintiuno editores.

Ricoeur, P. (1995) *Teoría de la Interpretación*. México: Siglo veintiuno editores.

Rodríguez Álvarez, A y Delgado de Briceño, G. (2010). *Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200006&nrm=iso [Consulta: 2012, Marzo 18]

Rodríguez, J. A y González, S. (2010). *Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican?* [Documento en línea]. Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/cc/article/view/6913> [Consulta: 2012, Marzo 25]

Rozzi, M. (2010). La interpretación filosófica y política de la violencia y lo sagrado de René Girard, y su influencia en la antropología latinoamericana. *Universitas Philosophica* 55, (27), 67-74. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/filosofia/uniphilo/es/art55_03.html [Consulta: 2014, Marzo 25]

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Sluzki, C. (1995). Violencia familiar y violencias políticas. Implicaciones terapéuticas de un modelo general. En Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. (pp. 351-370). Argentina: Paidós.

Soler, J y Vilanou C. (2001). Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educación y realidades*. 26 (2), 11-29 [Revista en línea]. Disponible en: [file:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/26136-99824-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/26136-99824-1-PB%20(2).pdf) [Consulta: 2015, Abril, 10]

- Souto, Marta. (2009). Complejidad y formación docente. En Yuni, J A. (Comp.), *La formación docente Complejidad y ausencias* (pp.13-26). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Steiner, G. (1991). *En el castillo de barba azul*. Aproximación a un nuevo concepto de cultura. Barcelona: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Nostalgia del Absoluto*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Vargas Llosa, M (2012). *La civilización del espectáculo*. Venezuela: Alfaguara.
- Verón, E. (1996). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. España: Gedisa.
- Vilanou, C. (2001). De la paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educación*. 14 (002). [Revista en línea]. Disponible en: [http://C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/Jaeger,%20Werner.%20Paideia%20\(1\).pdf](http://C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/Jaeger,%20Werner.%20Paideia%20(1).pdf) [Consulta: 2015, Marzo, 20]
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*. 328, 205-223 [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281210861.pdf?documentId=0901e72b8125940c> [Consulta: 2015, Marzo, 27]
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. (5ta ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea books, S.A.
- Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.