

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Conflictividad, violencia y opciones de futuro. Un caso de estudio.

Alicia Fignoni.

Cita:

Alicia Fignoni (2009). *Conflictividad, violencia y opciones de futuro. Un caso de estudio. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2260>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Conflictividad, violencia y opciones de futuro

Un caso de estudio

Alicia Fignoni

Departamento de Estudios Ibéricos
y Latinoamericanos
Universidad de Guadalajara
aliciafignoni@hotmail.com

*Tal vez sería mejor cambiar los hábitos del mundo
y hacer del hábitat humano un lugar
más hospitalario para la dignidad humana,
de modo que el ingreso a la vida adulta no
comprometa la humanidad de los niños.*

Zygmunt Bauman

PRESENTACIÓN

Nuestro estudio parte de la observación de las condiciones de marginación en las que viven los habitantes del Húmedo de Nextipac, una colonia de Guadalajara. Ella se expresa en carencia de recursos, rezago educativo y violencias múltiples. Nuestro interés central es la educación primaria. Pensamos que en un contexto atravesado por diversos conflictos y violencias, sólo una educación para las emociones llevaría a cabo una tarea liberadora, a fin de conducir a educadores y educandos por el camino de la creación. Con las herramientas del arte¹ como contenido de la educación, podría generarse una vía idónea para tornar a los educadores y educandos concientes de su emocionalidad y constituirse en canal para su propia expresividad.

La problemática educacional posee diferentes aristas. Por un lado, el emplazamiento de la colonia sobre fallas geológicas la convierte en una zona de riesgo altamente vulnerable. Por el otro, el rezago que existe en infraestructura educativa se enfrenta al reto de un crecimiento demográfico creciente. La condición socioeconómica de las familias, a su vez, permea todos los niveles de la realidad.

Como sabemos, la educación formal persigue como finalidad, a través de los procesos de socialización y transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades cognitivas. Ella desestima la esfera emocional por considerarla fuera del ámbito educativo. Pensamos con Norberto Stori que

El camino para la formación del hombre centrado en su mundo interior y exterior se da por medio del saber, del sentir, de lo lúdico, de lo poético. Un camino orientado hacia lo creativo, para la imaginación que favorezca al hombre en la construcción de su mundo interior y exterior, diferenciándolo como individuo único que es²

Para nuestro caso, una educación para las emociones constituye un reto significativo por tratarse de niños que viven en una zona pobre, donde la marginación los coloca en una situación de precariedad e indefensión, y porque las ausencias, rezagos y falta de opciones crea en ellos un sentimiento de frustración. Si el fin último de la educación es desplegar en los niños su conciencia, en nuestro caso, tanto los

¹ La presente investigación busca estudiar, analizar y comprender los principios de la educación en un contexto particular. En un momento posterior ella se orientará a la elaboración de una metodología artístico-cultural teniendo como propósito el despertar de la sensibilidad por medio de diferentes manifestaciones estéticas. Esta experiencia implica llevar a cabo una acción cultural específica, mediante una modalidad artística particular. Esta experiencia permitirá articular las reflexiones teóricas con la práctica concreta.

² Stori, Norberto (comp.) *O despertar da sensibilidade na educacao*. Cultura Académica Editora, Sao Paulo, Brasil, 2003, p.17.

lineamientos de la Secretaría de Educación Pública como las políticas institucionales del municipio promueven una educación que reproduce las condiciones de marginación. Algunos entienden la política de las autoridades como una violencia de clase que se ejerce desde la creencia que los otros tienen menos derechos precisamente por ser otros, distintos a nosotros.³ Ello se traduce en falta de oportunidades para estos grupos sociales, constriéndolos a una inmovilidad que propicia expresiones de violencia, en una circularidad difícil de romper. El trabajo que realizamos intenta comprender la lógica intrínseca de esa circularidad y las formas en que pueden desactivarse sus dispositivos.

Además de la observación de las prácticas docentes, las entrevistas e historias de vida nos permiten escuchar a los protagonistas, particularmente los niños para acercarnos a sus propias historias, desde el supuesto que son ellos quienes mejor conocen su realidad y saben lo que sienten y quieren. Mediante las historias de vida intentamos comprender cómo se configura su imaginario y dilucidar si la escuela es un espacio de humanización o si refuerza el conflicto y la violencia existente. Sabemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje comporta relaciones de poder y en México probablemente como en el resto de América Latina, las relaciones adulto-niño son en general asimétricas. El niño ocupa un lugar desventajoso tanto en el enclave familiar como en el escolar, y frecuentemente son víctimas silenciosas de violencias que no necesariamente se expresan en agresión física, sino en indiferencia y en otras manifestaciones igualmente negativas. Indagaremos cómo estos perciben las dinámicas del entorno familiar como las prácticas escolares. Trataremos de comprender qué elementos configuran su subjetividad y cómo se subordinan o resisten al poder de los adultos.

La metodología cualitativa utilizada tiene el mérito de privilegiar el papel del entrevistado, partiendo del hecho de que es éste quien mejor conoce el tema. Además, ella constituye una oportunidad para darle voz a aquellos que no la tienen. Intentamos establecer un enlace entre los saberes cotidianos y los académicos e integrar ambas perspectivas para ampliar los márgenes de comprensión.

CONFLICTIVIDAD Y EDUCACIÓN

El Húmedo de Nextipac es una colonia emplazada en la zona norte de Guadalajara, en el valle de Tesistán. Debido a las características geológicas antes mencionadas la problemática de la educación se ubica en un contexto signado no sólo por la marginación, sino también por la precariedad. En cuanto a la marginación pensamos que es de naturaleza estructural y que debe ser analizada como producto de relaciones sociales asimétricas, derivadas del desarrollo capitalista. Al colonialismo externo que se

³ Belgich, Horacio *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2003, p.43.

produjo con la conquista siguió un colonialismo interno que reprodujo las relaciones de dominación⁴, dando lugar a sociedades desintegradas y desiguales.

En *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia* Hinkelammert sostiene que empezando con enfoques más bien economicistas, la discusión pasó de las estructuras sociales en el proceso del desarrollo y de las estructuras políticas, llegando a enfocar en la actualidad cada vez más la problemática del desarrollo como un problema global vinculado con todas las estructuras de la sociedad y con la conciencia cultural dentro de la cual se desarrollan éstas. Sin menospreciar los análisis de las estructuras propiamente dichas, dice el autor, el problema clave parece ser la formación de una conciencia social y cultural adecuada al proceso estructural del desarrollo y al surgimiento de nuevos pensamientos y teorías que surgen de la toma de conciencia de las contradicciones internas de una estructura.⁵ De este modo, la educación pareciera ser el terreno privilegiado donde generar cambios de conciencia, para convertir las contradicciones existentes, tal como diría Hinkelammert, en ideas nuevas. Ello, porque es en este espacio donde se instalan los dispositivos culturales que posibilitan la reproducción de las condiciones reinantes pero también donde se gestan nuevas formas de ver y entender la realidad; donde se asientan las razones y las prácticas que naturalizan la impotencia del no hacer pero también donde se derriban las barreras de la inercia para dar paso a una conciencia del hacer. Y éste, más que anclarse en la precariedad del presente, puede sustentarse en la seguridad que supone la imaginación del futuro, que es un camino para ensanchar la visión estrecha del hoy hacia un umbral utópico.

La marginación, en la medida que expresa la lógica interna del capitalismo se vuelve una violencia institucional que se cristaliza y que crea, mediante la exclusión, formas impensables de violencia.⁶ Según Galeano, la cultura de la impotencia es una de las manifestaciones del capitalismo actual. Ella violenta la naturaleza humana porque

⁴ Es posible superar la marginalidad de una sociedad en la que se mantienen privilegios, en una sociedad de clases, en una sociedad en donde hay explotadores y explotados? Este enfoque simplista de la marginalidad, advierte Hinkelammert conduce a “propiciar su solución mediante un puro esfuerzo por incorporar los marginados a la sociedad participante, sin ver que la estructura misma de esta sociedad es la que produce la marginalidad”. Por eso, la marginalidad no se considera un fenómeno disfuncional o coyuntural, sino como afirma Aníbal Quijano, manifestación de “nuevas tendencias estructurales de las relaciones de producción y las relaciones de dominación sociales y políticas, en América latina”.

⁵ Hinkelammert, Franz *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970, p.9.

⁶ La palabra violencia viene del latín *vis* que significa fuerza. Así, resulta posible hablar de violencia estructural o institucional, ya que las estructuras sociales pueden aplicar una fuerza que saque a las personas de su estado o situación, o que las obligue a actuar en contra de su sentir y parecer. Resulta más difícil hablar de agresión estructural, ya que es difícil probar que una estructura social pretende hacer daño a alguien; en general la pretensión primaria y objetiva de las estructuras sociales es beneficiar a alguien, al grupo social dominante, lo que entraña de paso la violencia contra los grupos sociales dominados. Más información en Ignacio Martín Baró *Poder, ideología y violencia*. Editorial Trotta, Madrid, 2003, p.75.

desactiva la potencia de la subjetividad y la orienta a la inercia del no hacer y a la conciencia de no poder hacer. El no hacer ha sido el común denominador de las políticas institucionales del municipio para con la colonia. Una muestra de ello ha sido la falta de respuesta a las innumerables gestiones de los representantes de los colonos con las autoridades municipales.

La marginación expresa violencia porque se apoya en la impotencia que niega la potencia del ser y del hacer. Es heredera de los mecanismos de la colonialidad del poder, del ser y del saber⁷ que continúan operando como estrategias domesticadoras de subjetividades, mediante dispositivos de dominación y control. Es probable que la memoria histórica conserve elementos de esa matriz cultural autoritaria favorable al uso de la violencia y que persista incluso la memoria de un histórico resentimiento de clase que se recrea y que conviva con sentimientos opuestos, en una contradicción difícil de resolverse. Las políticas institucionales recrean y refuerzan los dispositivos que están en la base del proceso político de la colonialidad. Por eso, una de las mayores trabas a la educación como proceso emancipador lo constituyen las políticas institucionales.

La violencia reinante en la colonia ha erosionado los lazos sociales. Algunos niños son agredidos por resistirse a pertenecer a una pandilla, otros que pertenecen a una son agredidos por los integrantes de otras. Algunos no pueden salir a la calle porque reina la inseguridad y porque las formas de relación hacen que ir a jugar no tenga sentido. La violencia no tiene connotación sólo en los hechos que podemos ver, cuantificar, ubicar en contextos, sino también en lo que implica en cuanto a sufrimiento, miedo, odio, angustia, etc. Ella se naturaliza de tal modo que se convierte en una forma de expresión y reproducción de lo cotidiano. La capacidad de reaccionar con lucha, con enojo, ante la percepción de injusticia, forma parte de la condición humana. La violencia por la impotencia supone que para ellos no hay reconocimiento de sus poderes, capacidades y potencialidades en otros aspectos de sus vidas. Esto sucede a los niños de todas clases sociales que apelan a la violencia por el reconocimiento para alejarse del peligro que significa para ellos no ser considerados con poder. En una entrevista a un joven que perteneció a una pandilla se le preguntó qué había encontrado en ella de significativo para su vida y respondió que fue lograr reconocimiento, ser alguien y ser respetado. Esto refuerza la idea de que el reconocimiento es un elemento fundante de la emocionalidad.

Los contenidos de la enseñanza que la Secretaría de Educación estipula y que los maestros aplican muchas veces de forma acrítica, se estructuran en base a lo que podríamos denominar una jerarquización despersonalizante. Desde esta óptica el

⁷ esta perspectiva es desarrollada por Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, entre otros. Para más información consultar: Lander, Edgardo *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. FACES-Ucv, Caracas, Venezuela, 2000.

maestro juzga y decreta, clasificando a los educandos y encasillándolos de acuerdo a los criterios establecidos por la propia dependencia institucional. Estos criterios generan relaciones humanas basadas en una taxonomía que divide lo aceptable de aquello que no lo es. Pensaba Vygotsky que “una vez tildado de tonto o de discapacitado, el niño se sitúa en circunstancias sociales completamente nuevas, y todo su desarrollo se despliega en una dirección completamente nueva.”⁸

La clasificación de las conductas contribuye a la precarización de las relaciones humanas y de la propia vida, en la medida que ellas no se sustentan en la confianza y el respeto. Según Horacio Belgich, en el sistema escolar coexisten una burocracia administrativa y una represiva que hace que la meta docente ya no consista en el enriquecimiento del niño, en la formación de su personalidad y de su inteligencia, sino en el buen éxito de éste en el examen. El trajín burocrático sumerge a los educadores en una dinámica abrumadora, restándoles tiempo para desempeñar labores sustantivas. Los maestros reproducen en el aula los criterios de cuantificación que las instancias burocráticas emplean con ellos. Este es un elemento central de la lógica de la burocratización que se da en todos los niveles, particularmente en la esfera pública. Ella alcanza no sólo las prácticas escolares, volviéndolas ineficientes y engorrosas, sino también los contenidos de la propia experiencia docente. Así instaurada, la burocracia está representada no sólo por el personal del Ministerio de Educación, sino en especial por los propios docentes. Comenta Claudio Naranjo que lo que se necesita no es un cambio en la educación sino un cambio en la educación de los educadores. Uno de los problemas es que, apunta el psicólogo chileno, la felicidad no es un objetivo de la educación. Contrariamente, toda pedagogía burocrática se apoya en una relación de autoridad y no de diálogo, generando en el docente una seguridad irresponsable y perezosa y en el alumno una fuerte angustia y desconfianza. Cuanto más burocrático es el sistema, más mecanicista y simplista se vuelve. Todas las tareas del maestro se encuentran catalogadas, normativizadas y jerarquizadas. Este quehacer burocrático es una forma generalizada de violencia: la equiparación de todos los elementos subjetivos, tanto del maestro como del alumno a una lógica que reduce lo sustancial a lo numérico. Aunada a la homogeneización esta lógica representa formas abiertas y destructivas de violencia. El sistema las promueve constantemente y ellas se expanden de manera creciente en el espacio escolar. La escuela es un enclave histórico donde se reproduce el vacío de sentido que fragmenta la identidad y la ancla sobre un escenario de violentamientos visibles e invisibles.

Las implicaciones de estas prácticas son importantes, puesto que desde el momento que opera la cuantificación mediada por el rendimiento se produce una segregación casi permanente de aquellos que no acompañan esa carrera. Este mundo de

⁸ Tudge, Jonathan Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula, en Luis C. Moll (comp.) *Vygotsky y la educación*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina, 2003, p. 190.

compulsiones, de rendimientos, de tiempos acelerados, es el universo donde transcurre la vida escolar del niño pero también la del adulto. De acuerdo a Belgich, “esto se funda en una ideología que se ha generalizado y es la ideología del tiempo perdido, donde parece que nada debe perderse, todo debe registrarse y lo que es más preocupante, no debe perderse el tiempo en conocer las cosas que nos pasan, en construir tramas de afectos que son las sostenedoras en última instancia de los procesos de subjetivación e identificación que permiten el crecimiento de los niños, además de la estabilidad en la subjetivación del adulto.”⁹

La homogeneización crea así un desierto afectivo donde la dureza es un rasgo de habilitación que se aleja intensamente del sentido de justicia. Y esa insensibilidad se evidencia también en el sistema educativo, donde al decir de Freire no hay lugar para “la alegría que inspira la esperanza que implica aprender juntos, asombrarnos, inquietarnos y resistirnos a los obstáculos que impiden nuestra alegría. La esperanza forma parte de la naturaleza humana; es una especie de ímpetu natural posible y necesario.”¹⁰

Se tendría que tomar en cuenta que “para que los miembros de una cultura reflexionen sobre sus conductas violentas se requiere que haya un conflicto en el emocionar (al decir de Maturana), que genere conductas contradictorias lo suficientemente intensas para que éstos suelten su natural certidumbre sobre lo natural de sus acciones.”¹¹ En nuestro contexto, los lenguajes del arte en la escuela contribuirían a la sensibilización que podría manifestarse mediante canales de expresión permitiendo la liberación afectiva del niño, al tiempo que movilizaría recursos significación para su transformación y la de su entorno. Algunos autores sostienen que “el arte tiene un papel primordial en la formación de los niños y de adolescentes, porque promueve la formación artística y estética, además de ampliarles la conciencia y las potencialidades, perfeccionando su relación con el propio medio. Hoy, la enseñanza del arte forma parte de la enseñanza fundamental, pasando a representar un área de conocimiento que comprende las artes visuales, la música, el teatro y la danza”.¹²

En la escuela donde realizamos trabajo de campo, vemos que los niños, en general, tienen dificultad para percibir sus potencialidades. Parecieran haber naturalizado la dificultad para crear. Para Norberto Stori “todavía hoy el racionalismo está siendo privilegiado en la gran mayoría de establecimientos de enseñanza, tanto fundamental como media, en las escuelas públicas y privadas, orientando la educación e impidiendo un proceso educativo sensible y creativo. Existe preocupación sólo con el conocimiento racional, sin considerar que el sentir es también un elemento

⁹ Belgich, Horacio *Escuela, violencia y niñez*. Editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2003, p. 87.

¹⁰ Freire, Paulo *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores, México, 1997, p.71.

¹¹ Hernández, Tosca, Des-cubriendo la violencia, en Briceño León, Roberto (comp.) *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Editorial Clacso, 2002, Argentina, p.63.

¹² Lourenco Nunes, Maria de Fátima e Fernández Quiroz, Marilu Reinaldi *Artes plásticas na educacao*. En *O despertar da sensibilidade na educacao*, Norberto Stori (organizador). Cultura Académica Editora, Sao Paulo, Brasil, 2003, p.80, traducción mía.

preponderante para el aprendizaje, en el sentido de lo que decía Paul Cezanne: Sí, yo quiero saber. Saber para sentir mejor, sentir para saber mejor”¹³ Por eso, es necesario que el educador cambie su percepción del universo interior y exterior del niño, con la finalidad de buscar, indagar y encontrar caminos que los lleven a transformar permanentemente su práctica educativa bajo la consigna que las relaciones que establezcan con la comunidad educativa, con la comunidad toda, estén basadas en relaciones reales con el mismo propósito.

Cuando se enfatiza la necesidad del juego, lo poético, lo lúdico para movilizar lo creativo contenido en los niños, se piensa que se pierde el tiempo porque los parámetros de creación se reducen a la incorporación. Sin embargo, practicando actividades artísticas, “el alumno desenvuelve su conocimiento específico sobre el arte, percibiendo, aprendiendo, investigando, pensando, imaginando, recordando, sintiendo, expresando y comunicando su percepción creadora. Resultará de esa práctica el desenvolvimiento gradual de su capacidad de dotar la vida de sentido, tal como ocurrió desde el inicio de la trayectoria de la humanidad.”¹⁴ El arte, igualmente permitiría entender cómo lo simbólico conecta y reconecta a los sujetos y las comunidades, no sólo con su historia, sino también con su futuro, une lo consciente y lo inconsciente para finalmente reunir diferentes aspectos de la realidad.

¹³ Stori, Norberto O despertar da sensibilidade na educacao, en Introducao, op. cit. pag. 16, traducción mía.

¹⁴ Ibidem, p.80..

BIBLIOGRAFÍA

- Baró, Ignacio Martín **Poder, ideología y violencia**. Editorial Trotta, Madrid, 2003.
- Bauman, Zygmunt **La modernidad líquida**. F.C.E., Buenos Aires, Argentina, 2004.
- Belgich, Horacio **Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir**. Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 2003.
- Benedetti, Mario **Andamios** Editorial Alfaguara, Madrid, España, 1998.
- Bourdieu, Pierre **Capital Cultural, escuela y espacio social**. Siglo XXI Editores, México, 2003.
- Calveiro Garrido, Pilar **Redes familiares de sumisión y resistencia**. Universidad Autónoma de la ciudad de México. Corporación mexicana de impresión, México, 2003.
- Foucault, Michel **Vigilar y castigar**. Siglo XXI Editores, México, 2001.
- Freire, Paulo **Pedagogía de la autonomía**. Siglo XXI Editores, México, 1997.
- Hernández Tosca Des-cubriendo la violencia, en: Briceño León, Roberto (comp.) **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**, Editorial Clacso, Argentina, 2002.
- Hinkelammert, Franz **Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970.
- Lander, Edgardo **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**,. Faces-Ucv, Caracas, Venezuela, 2000.
- Maturana, Humberto **Desde la biología a la psicología**. Editorial universitaria, Argentina, 2004.
- Moll, Luis (comp.) **Vygotsky y la educación**. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina, 2003.
- Naranjo, Claudio **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Ediciones La llave, España, 2004.
- Piaget, Jean **Psicología y pedagogía**. Editorial Ariel, México, 1986.
- Saltalamacchia, Homero **La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación**.
En:<http://saltalamacchia.com.ar/libro2.htm>
- Scott, James **Los dominados y el arte de la resistencia**. Editorial Era, México, 2000.
- Stori, Norberto (org.) **O despertar da sensibilidade na educacao**. Cultura Academica Editora, Sao Paulo, Brasil, 2003.
- Zemelman, Hugo y León, Emma (coords.) **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**. Anthropos-Crim, México, 1994.