

Aproximación a una pedagogía de la no-violencia

MARÍA STELLA RODRÍGUEZ A.*

RESUMEN

La aproximación a la vida cotidiana de las escuelas urbano-marginales fue el punto de partida de las presentes reflexiones en torno a la posibilidad de construir una propuesta pedagógica que permita disminuir los niveles actuales de violencia. Esta pedagogía necesariamente debe incorporar y aprovechar las dinámicas internas que subyacen al conflicto y a la crisis; así mismo, debe interpretar la realidad escolar a partir de su complejidad y del encuentro de intersubjetividades cuya dialéctica condiciona los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela.

Palabras claves: Cultura escolar, complejidad, construcciones culturales colectivas, pedagogía de la no-violencia, conflicto, intersubjetividad.

Abstract

An approach to everyday life in marginal urban schools was the starting point of the present reflexions on the possibility of developing an educational proposal which allows to diminish the present levels of violence. This education must of necessity involve and take advantage of the internal dynamics inherent in

* Psicóloga, Profesional en Ciencias Religiosas, Licenciada en Teología, Magister en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador en la Facultad de Psicología de esta misma universidad. Actual asistente del decano académico de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Oficina: Carrera 5 No. 39-00. Correo electrónico: msrodri@javeriana.edu.co

the conflict and the in crisis. It must equally interpret school reality from the complexity and the interaction of intersubjectivities whose dialectic conditions the processes of socialization going on in the school.

Key words: School culture, complexity, collective cultural constructions, education in non-violence, conflict, intersubjectivity.

Las heridas espirituales son fuertes porque las imágenes violentas de la infancia marcan a la persona durante su largo recorrido como adulto.

En Colombia, por su proceso histórico, se han generado unas condiciones culturales, sociales, políticas, económicas, que afectan los procesos de socialización individuales, en espacios particulares como son la familia, la escuela, la ciudad, etc. Ello ocurre de tal forma, que las situaciones actuales de violencia no son ajenas a esta misma historia, ni aisladas de los ámbitos cotidianos en los cuales se desarrolla la vida de los colombianos.

Por tanto, se puede ver la escuela como un micro-escenario donde se refleja la realidad social, como un lugar de encuentros de diversos actores sociales, donde los comportamientos agresivos y violentos -al igual que en la sociedad colombiana en general-, encuentran espacio propicio para manifestarse de diversas maneras.

En las escuelas se reproducen, en cierta forma, los procesos de socialización que se tejen en el país; puede observarse así que en ocasiones son los mismos estudiantes quienes construyen sus propias reglas de justicia, con un ordenamiento interno que los favorece, mediante amenazas a sus compañeros e intimidación a sus maestros, ignorando las reglas establecidas por la institución escolar.

Las situaciones de agresión y violencia que se presentan en las instituciones educativas, no son un problema nuevo en Colombia. Sin embargo, en los últimos años se han incrementado. Y lo que es más preocupante, tales actos agresivos y violentos se dan en la actualidad en los cursos de educación primaria, cuando antes eran protagonizados principalmente por adolescentes.

Desgraciadamente, el problema de la guerra cobra en los niños sus víctimas más inocentes. Son muchos los informes publicados por diferentes

entidades gubernamentales y privadas en los cuales aparecen datos aterradores en torno de la participación directa de los niños en los enfrentamientos armados. En un informe de la Defensoría de Pueblo encontramos los siguientes datos:

De un estimado de 25 mil guerrilleros, un 10% está compuesto por niños, sin contar aquellos que militan en los grupos paramilitares. Lo grave es su convivencia con la violencia; de los menores entrevistados, un 18% ha matado a alguna persona; el 60% ha visto matar; y el 12% ha secuestrado.¹

Infortunadamente, muchos de los niños vinculados de manera directa a la guerra, han ido incorporando a su mundo interno el ideal del poder y el reconocimiento a través de las armas. El mismo informe señala que el 85% de los niños entrevistados manifiesta haberse vinculado voluntariamente a la guerrilla, y de este grupo, el 33% lo hizo ilusionado por las armas y los uniformes, símbolos que dan estatus y poder, en medio del escarnio y la miseria.

El problema radica en que el sistema educativo colombiano no posee respuestas reales a estas situaciones que implican a miles de niños. A pesar de sus muchas bondades, la Ley General de Educación -con la Ley 115 de 1994-, no integra estos múltiples y complejos mundos al saber educativo.

LA VIOLENCIA COMO UN PROBLEMA COMPLEJO

Es importante señalar que la violencia escolar es un problema complejo que amerita una reflexión en torno a qué entendemos por complejidad, pues se trata de un tema de gran relevancia para el análisis social y filosófico del fenómeno educativo.

Las propuestas en torno al tema de la complejidad y del caos, conducen necesariamente al desmonte de las concepciones tradicionales respecto de las teorías y las explicaciones científicas, ya que se plantean situaciones nuevas donde intervienen factores múltiples para la comprensión de los fenómenos tanto naturales como sociales.

La complejidad, entendida según Morin, es «aquella que no puede resumirse en una palabra maestra, aquella que no puede retrotraerse a una

1. CARVAJAL, ALFONSO, «Los niños de la guerra: un asunto de mayores», en *Revista Bitácora*, Programa para la Reinserción, Bogotá, D.C., 1996, p. 32.

ley, aquella que no puede reducirse a una idea simple».² En tal sentido, la complejidad invita a mirar desde la no-linealidad, a buscar nuevos paradigmas que observen los fenómenos desde otros puntos de vista, y a la vez a dejar de lado fórmulas insuficientes que «explican» el mundo de modo fragmentado y que pretenden dar un «orden» a las relaciones que se establecen, determinando una teoría única, sin comprender que pueden existir múltiples miradas y formas de abordar la realidad donde «el orden y el desorden coexisten».

«La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.»³ Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de dialogar, de negociar con lo real. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe desde el comienzo que «el pensamiento completo es imposible...»⁴ De esta manera, se puede asumir el interés por construir un conocimiento que no sea parcializado, que no haga reducciones y tampoco fragmentaciones de la realidad que estudia, pero a la vez, se debe entender que es un conocimiento inacabado.

La complejidad desarticula, desubica y rompe los esquemas y/o estructuras con las cuales hemos venido interpretando la realidad; por esta razón es necesario hacer un reordenamiento intelectual que habilite pensar la complejidad. Sólo si se abre espacio para que ello ocurra, será posible mirar desde lo complejo. La complejidad, de acuerdo con Fried Schnitman, permite dar paso a la «creatividad, a la generatividad, a la restauración de los elementos singulares, de lo local, de los dilemas, de la apertura de nuevas potencialidades».⁵ Asumir la complejidad en su totalidad es tomar la vida misma, es siempre pensar la vida en su totalidad, en su complejidad. Cualquier asunto humano se debe leer desde las multiplicidades del ser; y cualquier ser debe leerse desde sus múltiples dimensiones, no desde una racionalidad dualista. Fried Schnitman afirma que

2. MORIN, EDGAR, *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, España, 1990, p. 21.
3. *Ibidem*, p. 22.
4. *Ibidem*, p. 23.
5. FRIED SCHNITMAN, DORA, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994, p. 28.

...asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y la cultura. No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazo único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad. Hay historias en plural; el mundo se ha vuelto intensamente complejo y las respuestas no son directas ni estables. Todas las manifestaciones de los seres humanos en la ciencia, el arte, la política, y la cultura, entre otras, forman parte de un mundo que es cambiante, en donde la realidad es cuestionada e interrogada.⁶

Los seres humanos se encuentran involucrados en esas verdades relativas mediante la asimilación de múltiples discursos con los cuales se mueven en todos los aspectos de su vida. Ir al encuentro de formas diversas de pensar, de concebir el mundo, de actuar y valorar, significa entrar en contacto con la complejidad.

De esta forma, una pedagogía de la no-violencia tendría que saber utilizar el desorden que generan los mismos actos violentos «como un elemento necesario en los procesos de creación e invención, pues toda creación e invención se presenta inevitablemente como una desviación y un error con respecto al sistema previamente establecido».⁷ Esta postura permite ampliar las miradas que reconocen la heterogeneidad, la discontinuidad, la diferencia, como componentes de la realidad social que integran y orientan el conocimiento.

Un ejemplo que puede ilustrar la heterogeneidad, la discontinuidad y la diferencia, como componente de una realidad compleja en el aspecto visual, es el grabado de M.C. Escher llamado «Relatividad». En él se han fundido tres mundos distintos que son mostrados en forma simultánea, compenetrándose mutuamente. Hay una partición regular de la superficie que lleva a mirar diversas posiciones, sin un arriba ni un abajo, sino muchos sentidos de aproximarse al grabado. No hay una dirección definida para todas las personas que allí se encuentran; por el contrario, hay múltiples realidades que se conjugan, pero también se repelen.

Este cuadro complejo invita al espectador a redescubrirlo una y otra vez, dándole vida, convirtiéndolo en una entidad tridimensional.

Cada uno de estos mundos habita un mundo propio. Todo lo que acontece en el grabado es para los tres grupos el mundo, bien que cada uno de

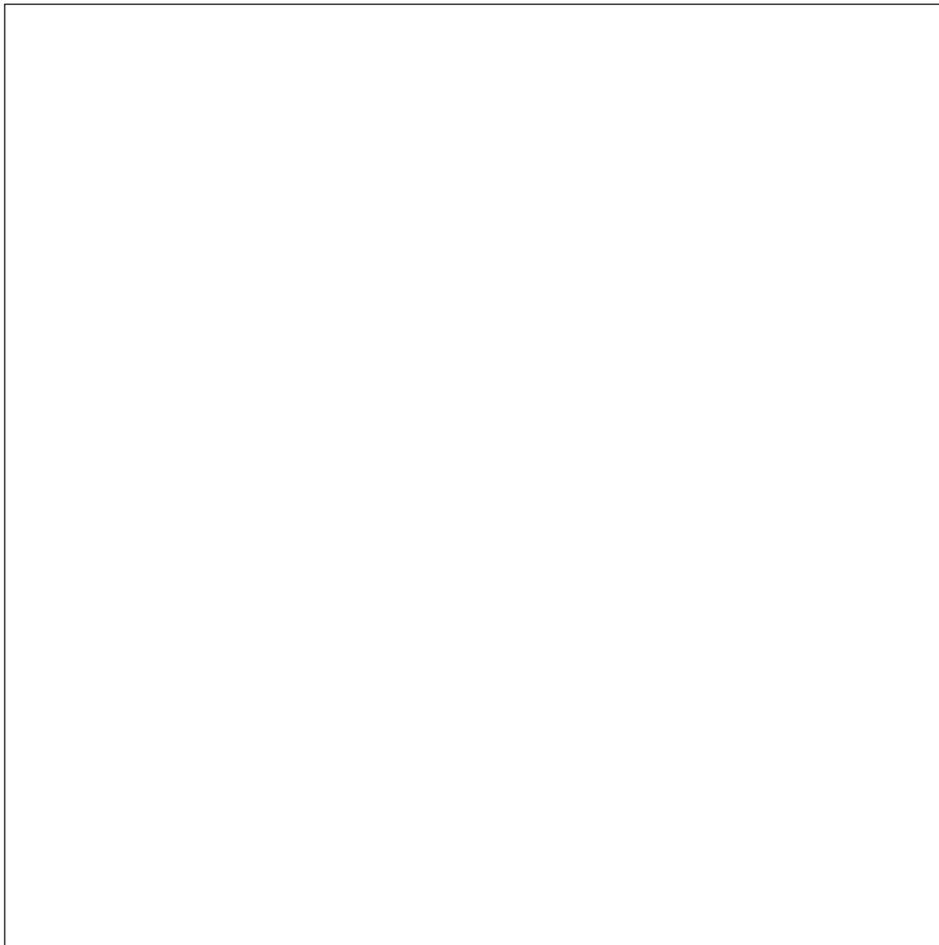
6. *Ibidem*, p. 27.

7. MORIN, EDGAR, *Introducción...*, p. 430.

ellos vea las cosas de un modo distinto. Lo que para un grupo es un techo, es para el otro una pared; lo que para uno es una puerta, es para otro un agujero en el suelo. (Ver gráfica No.1)

446

La situación colombiana permite ver con claridad lo que acontece en esta realidad compleja, donde diferentes actores, en diferentes planos, conviven y actúan cada uno determinando de alguna manera el rumbo de los demás; guerrilla, paramilitares, gobierno, sociedad civil, entre otros, tejen un entramado social que permea indefectiblemente todos los sectores sociales, incluido desde luego el mundo de la escuela.



Gráfica No. 1 Relatividad

De igual manera, la complejidad es vivida por cada persona en su permanente interacción con el mundo y con los otros, en aspectos relacionados con una vida cotidiana que a la vez dan cuenta de la cultura; una cultura recreada en el lenguaje, las experiencias del mundo, las actuaciones, las representaciones simbólicas, los ritos, con los cuales genera una red de significados que se entrecruzan en forma compleja.

Y es precisamente en la escuela donde se puede observar esta interacción de mundos complejos, no sólo por la presencia de adultos y jóvenes o niños, sino porque en las actuaciones cotidianas cada uno desvela otros mundos que subyacen y están actuando allí cotidianamente. Es el caso, por ejemplo, de la violencia intrafamiliar: ésta se recrea en las relaciones de pares, en el espacio del descanso, en los conflictos sociales entre pandilleros, que se resuelven en juegos violentos al interior de la escuela; o en la precaria situación laboral de los maestros, que encuentra salida en el maltrato verbal a los alumnos.

El surgimiento de lo que se ha llamado cultura de la violencia es la manifestación de un gran vacío de la educación en cuanto a su misión esencial de ser formadora de la persona, no sólo como sujeto de conocimiento, sino como sujeto social. Éste debe ser construido desde el fortalecimiento de la dimensión ética y volver su mirada al tejido social que se recrea en la escuela.

Por ello, hablar de una pedagogía de la no-violencia implica descubrir posibilidades educativas nuevas en ese mismo caos que genera la violencia; es mirar la violencia como un proceso, no como un resultado. Saber descubrir retos y motivos educativos será tarea de esta educación para la no-violencia.

Una propuesta educativa no-violenta necesariamente tiene que incorporar lo acontecido en la vida cotidiana al saber sistemático y ordenado del aula y de todo el ambiente escolar, pues el ser humano es una realidad integral, y al mismo tiempo, múltiple y cambiante. Por ende, en medio de una realidad que tiende a la fragmentación, se impone un trabajo educativo que integre y valore esos otros espacios en los cuales se construye el individuo.

En la vida cotidiana se establecen múltiples visiones de mundo y se actúa de acuerdo con unos sentidos establecidos por las personas y sus circunstancias, que están expuestas permanentemente al cambio.

La vida cotidiana es de hecho, una vida en la que uno juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea, en soledad, en la familia, en el estudio, en su trabajo, con amigos o con conocidos. Vemos que cada ser tiene una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y sueños que acompañan su vida.⁹

Tales representaciones también están presentes en la vida escolar. Ésta debe ser vista desde las diferentes perspectivas de los grupos de personas que en ella conviven y desde las formas de la violencia que encuentran un espacio de realización, que solamente puede ser interpretado desde la complejidad y desde nuevos paradigmas.

La idea de que se ha comenzado una revolución paradigmática es alentadora. Sobre todo, cuando esta revolución está orientada hacia la complejidad, en tres planos: el de las ciencias físicas, el de las ciencias del hombre y el de la política. La idea del orden, de lo fijo, de lo rigurosamente determinado, ya no existe; todo empieza a ser cuestionado, para descubrir que el universo es un diálogo entre el orden y el desorden.

Por tanto, la complejidad se presenta como una necesidad inaplazable para asumir la dinámica del mundo contemporáneo. Ello significa interesarse por un modo complejo de pensamiento que permita ver de esa misma manera la experiencia humana, dar paso al asombro y a la incertidumbre para ir hacia el descubrimiento de las propias capacidades, entender la naturaleza humana y definir los alcances y las limitaciones que se tienen para ello.

Es así como una aproximación a los jóvenes implica tener en cuenta los tres principios planteados por Morin: lo *hologramático*, que tiene que ver con el que todo está en la parte y la parte está en el todo; la *recursividad*, en el sentido de asumir que existe una relación circular de causa-efecto, que da cuenta de la relación escuela-sociedad y sociedad-escuela; y la *auto-eco-organización*, es decir, que en esa conexión existe una relación entre autonomía y dependencia. Pero en el caso de la complejidad, no se trata de mirar esa relación dialógica sujeto-objeto, sino la relación de la objetividad y la subjetividad. La complejidad siempre ha existido. Ahora se debe lograr su reconocimiento.

9. MORIN, EDGAR, *Introducción...*, p. 87.

La perspectiva desde donde se aborda la complejidad implica una comprensión dialéctica entre el plano de las ideas y el mundo de la vida cotidiana, donde uno y otro constituyen lo complejo.

LA CULTURA ESCOLAR COMO PRODUCCIÓN COLECTIVA

Cuando nos referimos a la cultura, no podemos olvidar que es una producción colectiva de sentido, expresada en miles de maneras concretas: formas simbólicas, artísticas, costumbres, lengua, arte, tradición, religión.

449

Por su parte, Pulido plantea que la cultura nos posibilita descubrir alternativas para profundizar en el mundo escolar. Veamos alguno de sus aportes:

...la posibilidad de una lectura cultural de la sociedad, la cual, sin perder su especificidad, sintetiza los demás elementos que la constituyen. Así, lo cultural adquiere entidad propia, se organiza en un nivel relativamente independiente, observable y analizable, dotado de una naturaleza especial que lo define en su esencia.¹⁰

Esto nos permite tener una comprensión global, no fragmentada de la cultura y de lo que en ella acontece.

La naturaleza global permite afirmar que el fenómeno que pretendemos estudiar respecto del mundo escolar sólo es una manifestación de lo que la misma cultura es en su totalidad. En palabras de Pulido, se puede afirmar que «toda la realidad es cultural, que no existe nada por fuera de ella, ni el hombre ni la naturaleza, y que cuando las ciencias especializan sus objetos y sus métodos, lo hacen para dar cuenta de su naturaleza resaltando algunas de las relaciones en que entran sus cualidades esenciales».¹¹

Para Pulido, hablar de globalidad o totalidad no quiere decir que se proponga un concepto no determinado o amorfo; por el contrario, presenta unas dimensiones claras que permiten visualizar distintos niveles referidos al grado de abstracción con que se defina la cultura. Éstos, a su vez, constituyen ejes sobre los cuales es posible estructurar una teoría cultural. Tales

10. PULIDO CHAVES, ORLANDO, «Gramsci y la dimensión antropológica del concepto de cultura», en *Revista Foro*, 1997, p. 63.

11. *Ibidem*, p. 63.

dimensiones son: la dimensión antropológica, la histórico-abstracta y la dimensión real.

La primera dimensión, según lo planteado por Gramsci, es más general. Define la cultura en su sentido lógico y proporciona la posibilidad de establecer sus límites y sus alcances. La segunda permite ver las formas específicas de expresión de la cultura, aunque de modo teórico. La última, o dimensión real, se refiere a las manifestaciones concretas del mundo de la vida cultural, no mediada por la definición teórica. Estas tres dimensiones se complementan para permitirnos descubrir la globalidad y complejidad de la cultura.

La cultura es entonces una categoría que se construye socialmente, de modo permanente, sujeta a reconfiguraciones, a ser dinámica, a construirse y deconstruirse en forma cíclica. Por tanto la cultura es un concepto construido para entender la complejidad que se presenta en cada instante de la existencia y que da cuenta de la continua contradicción que entrañan las interacciones entre las personas y la realidad.

Para García Canclini, «la cultura es el ámbito de producción, circulación y consumo de significados»¹²; en ella se encuentran modos de expresión inmersos en los ritos, los símbolos y representaciones que entrañan a su vez nuevos significados y otras formas de mirar la realidad. Pero la cultura no se crea a partir de los objetos y sucesos simplemente materiales que se encuentran en el entorno, sino -como lo plantea Schütz- «también pertenecen a este último todos los estratos de sentido que transforman las cosas naturales en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones».¹³ La cultura está referida a los modos de apropiación de todo aquello que se encuentra en el entorno y que se relaciona con el mundo de las personas, produciendo una diversidad cultural en lo individual y lo social.

12. GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR, «Los estudios culturales de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas», en *Cultura y postpolítica*, Editorial CNCA, México, 1995, p. 25.

13. SHÜTZ, ALFRED Y LUCKMAN, THOMAS, *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973, p. 116.

Por su parte, Morin expresa que «las representaciones, símbolos, mitos, ideas están englobadas a la vez por nociones de cultura y noosfera. Desde el punto de vista de la cultura, constituyen su memoria, sus saberes, sus programas, sus creencias, sus valores, sus normas». ¹⁴ Las culturas humanas han producido estos símbolos, ideas, mitos, que se han vuelto indispensables para nuestras vidas sociales. Éstos han creado un universo en el que habitan nuestros espíritus y se han convertido en un conocimiento colectivo.

En la cultura también se encuentran estilos particulares de vida, con unas reglas específicas de organización, con las cuales se interactúa y se crean formas especiales de apropiar la realidad, de asociar, relacionar y disociar, de comprender el mundo, estableciendo estructuras complejas que coexisten junto a otros estilos de vida que producen adhesiones y exclusiones.

Es posible realizar una lectura de las variables que intervienen y determinan al ser humano, en un continente que es la cultura, a través de una matriz tridimensional que presenta forma de cubo, como una manera de abstraer una realidad que no es plana, y que por el contrario adquiere múltiples dimensiones que se concretan en cada persona. El primer plano está conformado por tres columnas: la primera se encuentra a la izquierda y hace referencia a los medios socializadores que son ejercidos por los otros como influencia y referencia de modos particulares de actuar, pensar, sentir y crear. La columna del centro contiene aspectos relacionados con el transcurrir de la vida cotidiana de todo ser humano, en donde cada uno es actor, creador, descubridor y trasformador de la realidad social en la que se encuentra y sobre la cual se proyecta con sus creencias, valores saberes, conocimientos, potencialidades y limitaciones. En la columna de la derecha se encuentra el contexto local, regional, nacional y mundial, en las esferas de lo político, lo social, lo económico, lo ambiental, entre otras, que enmarcan de manera determinante el mundo en que cada persona vive.

Todas estas características se entrecruzan para poner al ser humano como único y circunstanciado, ubicado en un tiempo y en un espacio y con una gama infinita de alternativas que promueven o limitan su desarrollo (ver gráfica. No. 2).

14. MORIN, EDGAR, *Introducción...*, p. 116.

Gráfico No. 2

APROXIMACIÓN A UNA PEDAGOGÍA DE LA NO-VIOLENCIA

PEDAGOGÍA DE LA NO-VIOLENCIA E INTERSUBJETIVIDAD

Esta propuesta pedagógica se construye en la interacción cotidiana de la escuela, donde se viven las experiencias fundantes del nosotros. Es allí donde los lazos afectivos permiten identificar al otro presente en el yo individual.

En tal perspectiva, Maffesoli desarrolla el concepto de comunidad emocional. La define en el sentido de un nuevo paradigma estético, donde se experimenta o se siente en común. Aparece entonces como aspecto predominante la figura del nosotros, donde el sujeto se conjuga con el colectivo en la perspectiva de compartir lo efímero, de poseer una sensibilidad colectiva, de vivir y experimentar las mismas sensaciones, y por tanto de compartir las mismas comprensiones de su realidad. Allí se conjugan la permanencia y lo emocional, lo cambiante; se inscribe en un contexto micro como es lo local y se basa en la estructura cotidiana. Todos estos aspectos señalados por Maffesoli, se conjugan en diversas identificaciones relacionadas con los roles que cada persona cumple.

Una característica fundamental en el campo de lo lúdico es su carácter comunitario, que busca crear lazos entre los miembros del grupo. En la mayoría de casos, estos vínculos no son de tipo ideológico sino emocional; el individuo se experimenta «persona» al ser reconocido afectivamente por los otros miembros del grupo y se le llama «hermano», creando una familiaridad que rompe el individualismo y el anonimato. Sin duda es la idea de Maffesoli al hablar del «paradigma estético».¹⁵

Por otro lado, podría afirmarse también que los escolares se comportan como tribus, por cuanto hay un compartimiento sentimental de valores, lugares o ideales, que están a su vez completamente circunscritos (localismo) y que encontramos bajo modulaciones diversas en numerosas experiencias sociales. Además se plantean relaciones basadas en una sensibilidad colectiva sólida, en principios contruidos por los sujetos que hacen parte de estos grupos en la que subyace una relación ética.

Para Heller, es precisamente en el ámbito de lo cotidiano donde se realizan las construcciones de sentido que llevan al ser humano a generar

15. MAFFESOLI, MICHAEL, *El tiempo de las tribús. El declive del individualismo en la sociedad de las masas*, Icaria, España, 1990.

sus propios sentidos de vida. Lo cotidiano es el escenario donde se construye la vida.

Esta mirada no sólo exige un recorrido teórico sino -lo que es más difícil- una toma de conciencia acerca de nuestra propia construcción de mundo; además, un reconocimiento de los ámbitos diversos en los que nos movemos y de las múltiples relaciones que establecemos cotidianamente, dado que es allí donde elaboramos una determinada cosmovisión que va a marcar en forma significativa el acercamiento a otras construcciones que se desarrollan junto a la nuestra.

En este sentido, cabe la afirmación de Schütz en cuanto a «que la vida es construida en el ámbito de lo cotidiano, y allí es desde donde se puede modificar la realidad».¹⁶ Esa realidad es captada por el sujeto que se relaciona con ella, pero está en íntima relación con la manera como la vivencian los demás sujetos que también intervienen en ella. Es lo que el autor señala como sentido común; en síntesis, es entender que existen otros seres que piensan y actúan de manera similar a la mía y que en los procesos de interacción entre unos y otros, la mirada a esa realidad deja de ser subjetiva, para convertirse en intersubjetiva.

Podría plantearse también que cuando Schütz define las estratificaciones del mundo de la vida, invita a pensar en los otros escenarios posibles de vivencia. Esos otros ámbitos interceden de manera particular en la conformación y construcción del mundo de la vida. La fantasía, la significación que tiene determinada experiencia en cada sujeto, los sueños, los tiempos presente y futuro, se presentan como espacios propicios para comprender la complejidad que hay en los seres humanos, para entender que más allá de lo evidente, se requiere de miradas profundas que permitan dar cuenta de lo que sucede en ellos.

Así, surgen diversas preguntas: ¿Cómo se capta la realidad? ¿Cómo es la realidad que captamos? ¿Cómo reconstruimos esa misma realidad a partir de nuestras experiencias cotidianas? Si «por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común... la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en

16. SHÜTZ, ALFRED Y LUCKMAN, THOMAS, *Las estructuras...*, p. 25.

ella mediante un organismo animado»¹⁷, es allí donde los sujetos elaboran sus propias formas de comunicación y de interacción entre unos y otros. La vida cotidiana se convierte en el marco para las relaciones, donde se establecen vínculos, donde se conforma el sujeto social en sus relaciones «intersubjetivas».

La vida cotidiana se encuentra enmarcada en una realidad social en la cual cada ser humano está involucrado, no sólo con su existencia individual, sino con su relación interpersonal. Así se identifica el vínculo del «nosotros», ya sea por compartir unas circunstancias situacionales o temporo-espaciales en donde se construyen modos pautados de interacción en un marco común de interpretación. Las interacciones que se establecen entre las personas, se influyen en forma mutua y permanente, aspecto que permea sus acciones o el sentido de las mismas y establece una red de relaciones con múltiples significados.

Para Schütz, ese mundo que se construye, no es sólo un mundo individual, aislado de los otros; es un mundo compartido, un mundo en el que el otro coexiste con los mismos objetos que el sujeto individual. Así se establece nuevamente el concepto de intersubjetividad. Esta intersubjetividad permite reconocer que otros seres humanos piensan y actúan de manera similar a la nuestra y puede darse una interacción con seres semejantes a nosotros. En la actitud natural es evidente que, presuponer «lo real» como algo que simplemente está allí, hace que se piense que eso real debe ser aceptado como algo que existe en el mundo cotidiano. Se incluye aquí no solamente el mundo material que experimentamos de manera directa, sino también el mundo social.

La constante búsqueda de comprensión del ser humano se explica a partir de lo que él vive como realidad; en ese plano vierte sus manifestaciones al mundo. La realidad, entendida como cambiante, móvil, dinámica, heterogénea y compleja, cruzada por múltiples discursos y formas de configuración, es donde cada persona adopta formas peculiares de relacionarse y construir horizontes de sentido. Las personas y la sociedad se retroalimentan de manera permanente, haciendo una construcción en doble vía. La realidad es una construcción social que se mueve en todos los ámbitos del mundo de la vida cotidiana.

17. *Ibidem*, p. 25.

Cada persona se encuentra en un mundo que afecta y le afecta, en una realidad en la que emerge «una pluralidad de culturas y de discursos» que generan diversas construcciones de mundo. De esta manera se establece una dinámica abierta y heterogénea que permite el cambio, la incertidumbre, la actitud crítica propios de la realidad. Aquí cada uno construye su propio recorrido.

El cambio en lo cotidiano puede darse mediante una variación en la precomprensión de lo real. Por ejemplo, en un momento dado de la historia, los seres humanos presuponían una tierra plana y toda una trama de creencias y explicaciones del mundo y de las relaciones con otros seres humanos y se movían en torno a esta creencia. Pero una vez establecida una realidad nueva, como fue la evidencia de una tierra redonda, la precomprensión anterior dejó de ser lo real. Sin embargo, podría considerarse que no era tan fácil para los hombres de esa época cambiar su creencia; seguramente muchos pensarían que era simplemente un engaño o una equivocación en la ruta de navegación. Hoy, dentro del mundo natural, lo normal es hablar de una tierra redonda. La explicación de este cambio está dada en que el mundo de la vida cotidiana no es determinado ni estático, sino está sujeto a modificaciones y cambios en donde las vivencias concretas pueden contradecir lo que se daba como presupuesto.

Así, lo que hasta ahora se ha presupuesto, pasa a ser cuestionado. Los cambios en estos presupuestos marcan también de alguna manera el sentido de la vida y las acciones, pues en el nivel más hondo de toda la actividad del ser humano, está el preguntar y buscar, es decir, poner en cuestión toda la realidad que lo circunda: todo para él es cuestionable. El preguntar humano va siempre hacia más allá de lo ya conocido y logrado. A propósito de este planteamiento, Rey afirma :

...lo interesante es que una propuesta de este tipo resalta la importancia de lo cotidiano, deriva en una investigación cada vez más necesaria de los mecanismos, los dispositivos, las estrategias sutiles pero actuantes que dan cuenta de las redes que finalmente expresan lo que llamamos cotidianidad.¹⁸

18. REY, GERMÁN, «Las huellas de lo social», en *Revista Signo y Pensamiento*, Bogotá, 1988, p. 11.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La interacción cotidiana es entonces indispensable para la explicación profunda de la vida social y escolar, y particularmente, del fenómeno de la violencia en el mundo escolar. Mead, citada por Rey, afirma que «una sociedad se compone de individuos que entablan una interacción con los demás». ¹⁹ La interacción no es simplemente un marco para la expresión del comportamiento humano, sino el proceso en el cual éste se forma, que se refleja concretamente en el aula, en el espacio del recreo y en toda la labor educativa de la escuela.

Se podría aventurar una primera afirmación en torno a lo escolar: que este mundo debe estar referido a las interacciones reales establecidas entre los seres humanos. En este sentido Rey dice:

...lo que llamamos social corre el peligro de no ser sino una abstracción más o una categoría genérica si no se remite al conjunto de múltiples interacciones formales, informales, a los rituales y ceremonias, a las formas de comunicación desde las que utilizan el lenguaje como medio, hasta las basadas en el gesto, en el movimiento o en los encuentros institucionalizados, etc. ²⁰

De igual manera, para Augé esto significaría que se puede

... descubrir progresivamente que cada uno de sus interlocutores en un mundo de relaciones imaginarias y simbólicas, tiene la posibilidad de llegar a poner de relieve niveles de organización en los que el sentido individual no se deje separar de nuevo del sentido social y en los que la relación tenga sentido por sí misma. ²¹

Implica asumir que todo sujeto singular se define también a través de relaciones simbólicas con otros sujetos, ya sea que pertenezcan o no a su misma colectividad. Así mismo, el sentido social se ordena alrededor de dos ejes:

...en el primero, que se podría llamar eje de la pertenencia o de la identidad, se miden los sucesivos tipos de pertenencia que definen las distintas identidades de clase de un individuo. El sentido de lo social va de lo más individual a lo más colectivo y de lo menos a lo más englobante. El segundo que podría llamarse eje de la relación o de la alteridad pone en juego las categorías más abstractas y más relativas del sí mismo y del otro, que pueden ser individuales o colectivas.

19. *Ibidem*, p. 17.

20. *Ibidem*, p. 19.

21. AUGÉ, MARC, *El sentido de los otros*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1996, p. 36.

La hipótesis que propone y nosotros sostenemos es que esta actividad, bajo sus distintas formas, tiene como un objeto esencial conjugar y controlar esta doble polaridad (individual/colectivo, el sí mismo/el otro).

La vida escolar deviene así como un «taller» en donde se realizan las construcciones humanas, gracias a una dinámica de interacción que ofrece como materia prima principal el conflicto y la crisis. Es como plantea Heller: al hablar del lugar en donde el hombre puede jugársela toda, tiene la posibilidad de librarse o, por el contrario, de sufrir un proceso de extrañación; es decir, en donde existe un abismo entre el desarrollo humano-específico y las posibilidades de desarrollo de los individuos humanos.

Cuando se acepta el reto de enfrentar la crisis y se ve el conflicto como una oportunidad, el ser humano es capaz de pensar en un sentido de vida que trascienda los límites meramente individuales, y puede descubrir la posibilidad de una construcción de sentido social en el encuentro con los otros - que a su vez buscan la realización de sus propios proyectos- y así puede generar unas redes sociales que conduzcan a esa emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGE, MARC, *El sentido de los otros*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1996, 125 p.
- CARVAJAL, ALFONSO, «Los niños de la guerra: un asunto de mayores», en *Revista Bitácora*, Programa para la Reinserción, Bogotá, D.C., 1996, pp. 32.
- FRIED SCHINTMAN, DORA, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR, «Los estudios culturales de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas», en *Cultura y pospolítica*, Editorial CNCA, México, 1995.
- HELLER, AGNES Y FELLER, FERENC, «La condición política posmoderna», en *Políticas de la posmodernidad*, Península, Barcelona, 1988, pp. 149-161.
- MAFFESOLI, MICHAEL, *El tiempo de las tribús. El declive del individualismo en la sociedad de las masas*, Icaria, España, 1990.
- MORIN, EDGAR, *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, España, 1990, 167 p.
- PULIDO CHAVES, ORLANDO, «Gramsci y la dimensión antropológica del concepto de cultura», en *Revista Foro*, 1997.

REY, GERMÁN, «Las huellas de lo social», en *Revista Signo y Pensamiento*, Bogotá, 1988.

RODRÍGUEZ ARENAS, STELLA, *Construcción de sentido de vida en los jóvenes desde experiencias de tipo religioso*. Tesis de grado de Maestría en Psicología Comunitaria, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C., 1998.

SHÜTZ, ALFRED Y LUCKMAN, THOMAS, *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973, 317 p.

WOODS, PETER, *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona, 1989.

