



La Trama de la Comunicación

ISSN: 1668-5628

latramaunr@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario
Argentina

Copertari, Susana; Fica Carrasco, Ramón
Violencia-Educación: Constitución Subjetiva desde la Complejidad.
La Trama de la Comunicación, vol. 10, 2005, pp. 1-10
Universidad Nacional de Rosario
Rosario, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323927060022>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Violencia-Educación:

Constitución Subjetiva desde la Complejidad.

Por Susana Copertari y Ramón Fica Carrasco

Lic. Susana Copertari. Profesora Adjunta de Cultura y Subjetividad de la Carrera de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RR.II. UNR.

susycopertari@hotmail.com - susycopertari@yahoo.com.ar

Lic. Ramón Fica Carrasco. Profesor Adjunto del Núcleo Antropológico Educativo, de la Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes UNR.

ramonfica@hotmail.com - ramonfica@yahoo.com.ar

Sumario:

La crisis de la educación, como el crecimiento de la violencia (real o simbólica), no escapa a lo que sucede en otros escenarios socio-culturales.

Es una problemática compleja y multicausal donde se entrecruzan cuestiones que tienen que ver con el sujeto y sus vínculos, con las instituciones y las problemáticas socio-políticas y económicas, que se traducen en un malestar en la cultura.

Este malestar en las instituciones escolares se dramatiza en los vínculos, donde los sujetos constituyen parte de su subjetividad en un complejo de significaciones y sentidos subjetivos.

Pensar esta problemática desde el Paradigma de la Complejidad, implica poder distinguir sin desarticular ni segmentar, la dialógica que se da entre orden, desorden y organización.

En síntesis, producir desde este análisis una recuperación del sujeto en su dimensión vivencial, histórica y sociocultural, desde una postura antropoética, antropológica y transdisciplinaria.

Descriptores

Violencia – Cultura – Educación – Subjetividad – Complejidad.

Summary:

The crisis of education, like the increase in violence (real or symbolical), doesn't escape from what happens in other socio-cultural stages.

It's a complex and multicausal problematic in which there is an intercross of issues regarding the subject and his relationships with the institutions and the socio-political and economical problematic, producing a malaise into the culture.

This malaise inside the educational institutions is dramatized in the relationships in which subjects form a part of their subjectivity in a complex of meanings and subjective senses.

To think this problematic from the Paradigm of Complexity, means being able to distinguish the dialogic between order, disorder and organization without disjointing nor segmentation.

Our interest in this analysis is to recover the subject on its historical and sociocultural dimension, from an anthropoethical, anthropopolitical and multidimensional posture.

Desreibers:

Violence – Culture – Education – Subjectivity – Complexity

Introducción.

El trabajo que presentamos es producto de una investigación interdisciplinaria realizada en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes (U.N.R.), bajo la Dirección y Co-Dirección del Dr. Ovide Menin y la Lic. Mirtha Taborda, respectivamente.

La crisis de la Educación, así como el crecimiento de la violencia en los escenarios escolares, tienen una relación recíproca y de retroalimentación permanente, ya que no escapan a lo que acontece en otros escenarios socio-culturales.

Somos conscientes que es una problemática compleja y multicausal que amerita ser analizada desde la perspectiva que nos da el **Paradigma de la Complejidad**. Desde este lugar se entrecruzan cuestiones que tienen que ver con el sujeto y sus vínculos, con las instituciones y con las problemáticas socio-políticas y económicas en general, que se traducen en un malestar en la cultura.

El malestar en las instituciones escolares, producto de la violencia (real o simbólica) es un fenómeno que se dramatiza en los vínculos que se establecen, donde los sujetos deben configurarse como seres sociales.

La Escuela es un espacio de interacciones complejas, donde se instalan tres perspectivas epistemológico-antropológicas: la científica, la cotidiana y la representada por problemas sociales, culturales, políticos y económicos.

La subjetividad, en este marco, y en especial en escenarios violentos, puede concebirse como un complejo de significaciones y sentidos subjetivos que produce la cultura. La constitución subjetiva es producto del sujeto y su relación con los otros. Pensar desde la complejidad la problemática de la violencia escolar, es poder distinguir sin desarticular ni segmentar la dialógica que se da entre términos antagónicos, concurrentes y complementarios, en el campo educativo.

En síntesis, posibilitar el diálogo entre el orden, el desorden y la organización, facilita promover y encontrar propuestas alternativas a la problemática planteada.

El Paradigma de la Complejidad: un Pensamiento Multidimensional.

Analizar la realidad social y las causas de la violencia escolar, desde la perspectiva de la complejidad, implica una forma diferente de hacer ciencia en relación al Paradigma Positivista. Significa romper con una concepción determinista del Universo cuyos principios medulares son la disyunción y la reducción. Según Esther Díaz de Kóbila “la disyunción separa lo que está unido: El sujeto y el objeto, los campos del conocimiento; y la reducción unifica lo que es diverso; remite todos los fenómenos a un orden que se reduce a una ley o principio único”¹.

Carlos Galano sostiene que el abordaje unidimensional del objeto, es decir, la introducción de lo cuantitativo como único modo referencial y de validación, implica que “todo se mide, todo se controla”. Por ello, el pretendido rigor científico desvincula el pensamiento, la pasión y el deseo de lo espiritual y de lo ético.

Se constituye así una lógica pedagógica, desde cuyos territorios se organiza la transmisión del conocimiento y la estructuración de los sistemas educativos. “El paradigma de la simplicidad o de la simplificación, conduce

a una descontextualización de los saberes, por lo cual el conocimiento escolar se materializa y se encapsula en disciplinas”².

En este sentido, propone la interdisciplinariedad porque constituye un aporte de la complejidad y asegura el replanteo de horizontes pedagógicos, en función del diálogo interactivo entre los saberes.

“La unidad de la ciencia, imposible dentro del marco de las grandes disciplinas que parecen corresponder a esencias y a materias heterogéneas, sólo tiene sentido si es capaz de aprehender, al mismo tiempo unidad y diversidad, continuidad y rupturas”³.

Esta reforma paradigmática produce una recuperación del sujeto en su dimensión vivencial, histórica y sociocultural. Lo que se pone en cuestión aquí, es la radicalización del monismo epistemológico y metodológico, desde posiciones pluralistas e intermultidisciplinarias, para abordar las problemáticas educativas.

El Paradigma de la Complejidad aborda la existencia del sujeto desde la interacción de lo universal y lo contextual, desde la totalidad multidimensional bio-psico-sociocultural.

Pone en cuestión la idea de verdad absoluta y plantea la necesidad de criterios alternativos, por correspondencia y reconstrucción, a la luz de la noción de consenso intersubjetivo, de una idea de conocimiento como actividad, construcción y producción.

Parafraseando a Edgar Morin, reconocemos la necesidad de plantear un principio de complejidad más rico que el principio de simplificación basado en la reducción.

El sujeto complejo es entendido, entonces, como un “conglomerado en el que la segmentación o la partición analítica para su estudio, es equivalente a una mutilación al servicio de la objetualización, que tiene como consecuencia una diferenciación y una disyunción entre lo cognitivo, lo afectivo y lo expresivo”⁴.

En este sentido el proceso biocultural es aquel que a cada instante se rehace para todo individuo y para toda sociedad. Es el “nudo gordiano” de la “nueva antropología”, porque el ser humano es totalmente humano, porque es al mismo tiempo plena y totalmente viviente y plena y totalmente cultural.

Desde esta perspectiva teórica, el caos da lugar a una nueva racionalidad que desmantela las “seguridades lineales”, generando nuevos planteos. El paradigma y método de la complejidad posee en su seno la interrelación de tres teorías: la teoría de la información (orden y desorden simultáneamente); la teoría cibernetica (máquinas autónomas); y la teoría de sistemas (el todo retroactúa y reorganiza el sistema).

Morin introduce el término... “COMPLEXUS” como lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo...”⁵.

La cultura posmoderna, neoliberal e individualista se mixtura con la cultura del espectáculo, hedonista, frívola, profundamente antierótica y violenta. El paradigma de la complejidad intenta mostrar la desolación que producen los discursos cerrados y dogmáticos, el sentido de neutralidad, reduccionismo y unidimensionalidad visualizados en la cultura hegemónica. A partir de la complejidad, aparece la necesidad de erotizar el conocimiento, la práctica y la construcción de los saberes, ya que lo erótico se realiza en y con el otro.

La complejidad incluye la diversidad, la dialógica, la otredad, lo extraño, lo paradójico, lo dilemático, el orden, el desorden y la incertidumbre como características de una compleja red de la cual somos parte. La transformación del modo de pensar construye una ética que penetra en todas las esferas y en todo el

conocimiento, contraria a la ética que impone el mercado, que es la del egoísmo, el interés individualista, la capacidad de intercambio, la complejidad y la idea de ciudadano como consumidor.

A partir de esta ética impuesta por el mercado, hoy podemos visualizar cambios en las subjetividades, entendida ésta como un continuo proceso de construcción donde interviene fundamentalmente la vida social, donde se diseñan los modos en que sentimos, pensamos, actuamos y nos vinculamos con los otros y con nosotros mismos.

La lógica ética del mercado produce en la subjetividad un aumento de los rasgos narcisistas en los individuos, expresado en un comportamiento hétero y autoagresivo, aislamiento, pérdida de la sociabilidad, de la circulación de la palabra, egoísmo, fragmentación de los lazos sociales, apatía, indiferencia y desinterés por lo colectivo, violencia e intolerancia. Esta realidad golpea fuertemente a las instituciones escolares ya que son un reflejo de todo lo que acontece en el tejido social.

La constitución subjetiva e intersubjetiva en escenarios escolares violentos.

Como afirma Cecilia Moice, la subjetividad se construye, es un producto del sujeto y de su relación con los otros en una determinada cultura⁶. A partir de esta relación socializadora los sujetos aprenden, incorporan e interpretan formas de actuar, pensar y sentir propias de la cultura. Lo cultural no es ajeno a la propia naturaleza del hombre, está formado por las formas y modos de pensar a partir de la libertad de los sujetos para crear.

Es en este sentido, que con el fin de comprender a las sociedades, el origen y la existencia de diferentes culturas, cabe aclarar que cada sujeto, cada conjunto social va construyendo así su identidad. La misma es un saber permanente que está constituido por la diversidad de formas y concepciones que vienen de adentro y fuera del grupo. La esencia de lo propio y la mirada de lo ajeno van constituyendo la identidad en un permanente cambio, reinención, creación y proyección.

Instituciones como la familia y la escuela contribuyen a la conformación de la identidad individual y social del sujeto, ya que son las instituciones a las que la sociedad les ha encomendado la transmisión de la cultura. La escuela, como institución precisa en donde sucede la educación, no es sólo un atributo requerido por el Estado como necesario para el sistema productivo; es también parte de un movimiento social, de una formación histórica de clases.

La vida cotidiana de la escuela es el reflejo y anticipación de movimientos históricos, que se han desarrollado en la sociedad y que se han expresado en ella, antes de que se cumplan a nivel macroscópico⁷.

En la escuela, los sujetos se apropián de usos y contenidos específicos de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran la pertenencia a una clase. Importan los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela porque dan sentido específico a la relación entre la escuela y las clases subalternas. Por lo tanto, podemos afirmar que la institución escolar es producto de todos los sectores involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia no es homogénea ni coherente.

Las diferentes culturas que integran las instituciones educativas van construyendo su conciencia individual y social, en el exterior del ser humano, en la cultura, permeando las distintas esferas ideológicas y de grupos sociales. Desde allí se incorporan a la conciencia del sujeto, a través de su práctica comunicativa.

La conciencia es un reflejo activo de la realidad, donde el sujeto construye su conciencia por medio de la operación del reflejo utilizando como herramienta los signos del lenguaje, producto de la actividad humana mediante la práctica social. Los signos son una mediación entre el sujeto y la praxis ya que le permiten, a través de ella, crear la realidad, transformarla y sentirse transformado.

La praxis activa le permite al sujeto tomar contacto con el mundo, la naturaleza y el contexto histórico de la cultura a la que pertenece.

El escenario escolar actual constituye, especialmente, uno de los espacios donde esa diversidad sociocultural y la praxis social se visualizan en un campo intermulticultural. Campo que nos debe permitir conocer y comprender la heterogeneidad, la diversidad, la otredad, lo extraño para fomentar una educación para la diversidad, cuestionando los modelos asimilacionistas y etnocéntricos, que generan prácticas tales como el racismo, la violencia (física y simbólica), la xenofobia, la intolerancia y todo aquello que signifique estigmatización contra los grupos minoritarios.

En la era de la sociedad de la información y de la comunicación, a cada uno desde su lugar le corresponde frente a esta realidad que se presenta caótica y sumida en una profunda crisis ética, asumir una actitud de respeto y tolerancia hacia la diversidad condenando todo tipo de prácticas etnocéntricas y actos violentos.

La pedagogía de la complejidad nos propone tener en cuenta la importancia de una educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades. El desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades, esto es comprender la enseñanza de las incertidumbres, que han aparecido por estas épocas tanto en las Ciencias Físicas, en las Ciencias Biológicas y en las Ciencias Históricas. Tal debería ser la tarea para la educación del futuro.

Al respecto, Edgar Morin afirma "... De ahí la necesidad de estudiar la incomprendición desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centrara no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz a la cual estamos librados por esencia y vocación"⁸.

Escuela-violencia y malestar.

La problemática de la violencia se ha constituido en una preocupación central al interior de la sociedad y de la escuela en particular. La violencia escolar, muchas veces producida también por la situación de violencia familiar que padecen los estudiantes, y que obviamente dejan sus marcas en la vida escolar, como así también la violencia generalizada en todo el tejido social, ha adquirido un valor de síntoma social junto a otros sucesos de la infancia y la adolescencia, como son: la situación de los chicos "de" o "en" la calle, el consumo indiscriminado de drogas, la prostitución infantil, la mala alimentación, la explotación, la pobreza, entre tantos otros.

La escuela, que siempre ha sido el lugar privilegiado donde el sujeto que aprende se configura como ser social, estableciendo lazos con otros, es hoy protagonista de sucesos de violencia cotidiana, material o simbólica, que generan al interior de la misma, una sensación de impotencia, incertidumbre, caos y malestar.

Malestar tanto en los sujetos pedagógicos que enseñan como en los que aprenden. Cada acto de violencia en la escuela pone en cuestión los ideales sociales más profundos, como lugar de apropiación de conocimientos, de valores ético-morales, de lugar de identificación, etc., dando paso al inconformismo, la insatisfacción, la rebeldía, la bronca, la violencia y la exacerbación tanto en niños como en adolescentes de actitudes narcisísticas, hedonistas, individualistas y en muchos casos de actitudes “patoteras”.

Esta realidad se caracteriza por una creciente dificultad de poder ver al otro como un semejante, ya que la intolerancia hacia las diferencias es cada vez más profunda. La sensación inmediata es que es más lo que nos separa del otro que lo que nos une. Se suma a esto, por otro lado, que tanto niños como adolescentes, llegan cada vez más desprotegidos, con serias marcas en la constitución subjetiva, producida por las marcas que en su vida han dejado la violencia familiar y social de diverso signo, demandando espacios escolares de contención, escucha y de ser posible “pronta solución” a sus problemas.

En las instituciones, en los grupos, y en los vínculos, mediante esta excesiva y permanente demanda, cabe preguntarse cómo establecer lugares de encuentros para la satisfacción de las necesidades que tienen estos estudiantes de pertenecer, de formar parte, de ser reconocidos, de estar incluidos.

Espacios reclamados como referente, que a su vez muchas veces son difíciles de sostener por parte de aquellos que son los responsables de hacer funcionar las instituciones educativas. El registro de la necesidad de espacios de encuentro, creemos que no se resuelve únicamente a través de mecanismos implementados desde la Ley Federal de Educación, como ser: los espacios de Orientación y Tutorías, los espacios de Definición Institucional para la convivencia, Los Consejos escolares de disciplina, etc. A pesar de que son instancias superadoras, donde se logran avances respecto de la educación tradicional, caracterizada por el disciplinamiento, la problemática de la violencia tiene un origen multicasual y altamente complejo.

Existen tres principios que ayudan a pensar esta complejidad: el **principio dialógico**, que asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos, lo cual permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Aquí y ahora, los individuos se producen así mismos, se auto-regulan; por un lado se degradan y por el otro reponen biológicamente sus componentes.

Se trata de dos principios complementarios, entre estos dos principios (potencialmente enemigos) de orden y desorden, existe un **nexo dialógico**, que entrelaza la oposición y la colaboración, produciendo organización y complejidad; el **principio de la recursividad organizacional**: productos y efectos son causas y productores de aquello que lo produce, es un ciclo que en sí mismo es auto-constitutivo, auto-organizado y auto-productor; y el **principio hologramático** que se trata de una simultaneidad incluyente/excluyente que puede hundirse en la agonía y desembocar en una reinvención absoluta del entorno. Si algo podemos constatar en momentos de crisis es que las respuestas estereotipadas son insuficientes. Se trata de poner en praxis saberes emancipadores para el conocimiento como para la acción donde la incertidumbre aunque nunca puede eliminarse sea un problema de ecología de la acción entre (orden, desorden y organización).

Si no le damos un tratamiento desde la complejidad a los conflictos producidos por conductas agresivas y violentas, éstos tenderán a enquistarse, a instalarse como naturalizados en la vida cotidiana escolar, paralizando, obstaculizando y obturando los procesos de enseñanza-aprendizaje y la constitución de lazos sociales, ya que hay una fuerte tendencia tanto en los alumnos, como en los docentes de individualizar lo colectivo y simplificar lo complejo.

La violencia tanto física como simbólica tiñe todos los espacios escolares. La violencia simbólica que la escuela ejerce a través del currículo, la organización del tiempo y del espacio, constituye en muchos casos el malestar de aquellos sujetos que creen sufrir su padecimiento.

Ejemplo de esto lo encontramos en el lenguaje como una forma discursiva para dar a conocer los pensamientos, que tienen que ver con la desigual relación que existe entre el poder y el saber; la distribución del espacio, que en algunas escuelas está perfectamente delimitado y prevenidas hasta con alarmas antirrobo, que en definitiva separan a muchos estudiantes de la realidad que deberían incorporar.

La infraestructura y la disposición de las aulas y demás instalaciones de las instituciones observadas revelan también la necesidad de la visión panóptica a través de la cual se pueda controlar todo.

La escuela posee a su vez, mecanismos de selección de sus destinatarios legítimos, que también genera este tipo de violencia, por ejemplo, los cupos de ingreso, las altas exigencias en la evaluación, etc.

La posición de docentes autoritarios al frente de las aulas simboliza a su vez, un espacio de estereotipación de prácticas violentas a nivel simbólico, que no hacen más que reforzar el imaginario, de que sólo él es el dueño absoluto de la palabra y la acción, puesta en acto, violentando las conciencias.

Cuando la violencia simbólica fracasa se llega a la violencia física. La sutileza que envuelve todo acto pedagógico, será reemplazada por gritos, pellizcos, empujones... violencia física entendida como cualquier acción que implique o constituya una agresión, que no sólo ofende al otro, sino que lo daña corporalmente. Siempre representa un acto contrario al derecho del otro. Derecho, en tanto conjunto de facultades y garantías que cualquier persona debe tener para proteger su integridad y seguridad física y dignidad moral.

Cuando se arremete el cuerpo, con él también se arremete o ataca la moral del sujeto, por lo tanto, cuando se lleva a cabo un acto de violencia física, también al mismo tiempo, ese acto lleva implícito un acto de violencia simbólica.

Para comprender los procesos culturales que provocan malestar en sujetos e instituciones, vinculados a relaciones asimétricas de dominación/subordinación, se introduce la idea de control cultural, entendido como la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales, la capacidad de usarlos, producirlos y reproducirlos. La dominación en estos procesos no existe sólo en el anonimato de las estructuras colectivas, sino que se afianza a nivel individual cuando constituye su reflejo en la subjetividad.

La subjetividad está en un continuo proceso de construcción, en la cual interviene fundamentalmente la vida social, es un producto del sujeto y de la relación con los otros.

Este lazo entre la forma de constitución subjetiva, social e individual, y contextualizada históricamente, ha sido interpretado de varias maneras.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se entiende como "un enlace libidinal con el otro en la relación social". Significa que el lazo social se sostiene en una dimensión pulsional. Es por esto que la inhibición del fin de la

pulsión sexual (Amor), y la internalización de la tendencia agresiva (odio) como sentimiento de culpabilidad en el sujeto, permite la existencia de las relaciones sociales y de la cultura misma⁹.

Desde una perspectiva semiológica, se considera que la conciencia individual se constituye en el proceso de interacción social a través de los signos.

El signo es una realidad material que refleja y refracta otra realidad; funciona, de esta manera, como mediador en la relación del hombre con la realidad.

La subjetividad en nuestro acceso a la realidad no resulta, por lo tanto, individual, sino social, propia de la colectividad concreta en que vivimos¹⁰.

A su vez, la subjetividad humana no se presenta como experiencia pasiva, sino como parte de la lucha por el reconocimiento, o proceso de realización de la lucha por el reconocimiento, o proceso de realización de la libertad humana. Lo que es humano o no humano no se encuentra predeterminado, sino que se determina en la historia a través de una diferenciación práctica. Podemos decir que el mundo de los signos es ideológico, ya que expresa el punto de vista particular de un grupo social e indica explícita o implícitamente, una orientación en la praxis, o sea, en el modo específico de ser del hombre, determinándolo en su totalidad en relación a la creación, comprensión y transformación de la realidad.

Desde una perspectiva pedagógica proponemos cuatro principios rectores, adhiriendo al pensamiento complejo: el sujeto que aprende no es un recipiente para llenar sino una lámpara para encender. No se trata de acumular conocimiento, sino aprender a organizarlos sin reducir las globalidades a sus partes elementales diseccionándolas, sino distinguiéndolas y relacionándolas.

Toda cultura humanística necesita enseñar la condición humana, más aún en la era planetaria donde el conjunto de la humanidad vive en una comunidad de destino sujeta a las mismas problemáticas del vivir y del morir.

Hay que enseñar al sujeto que aprende a vivir. No sólo aprender técnicas, conocimientos y sistemas productivos, sino como sujeto-individuo que vive, sufre, ama, odia, en una vorágine de relaciones humanas.

Por último se trata de formar ciudadanos, no sólo de la nación de cada cual, sino también de la Tierra. La noción de ciudadano terrestre alejado de la actitud arrogante de aquel que se considera único sujeto del Universo. Visión que apunta a no ambicionar el dominio sobre los otros sino a convivir con los otros.

Es preciso entender la prioridad de desarrollar la autoconciencia para la resolución de conflictos, entendiendo que en la exaltación y la rabia, hay una circularidad, una recursividad. Asumir que luchar contra el egoísmo es tratar de entender al otro, comprendiendo que el papel de cada uno en lo social, sólo se explica en relación al otro.

Ante el asedio de una cultura reductora y fragmentadora, hay que apuntar a una cultura que fecunde y dinamice los nexos que articulan los espacios antroposocial y antropolítico.

El método de la complejidad ayuda a construir un pensamiento que se nutre de las incertidumbres, en vez de sucumbir a partir de ellas desde una visión ecológica¹¹.

A modo de reflexión podemos concluir que:

El desafío, desde las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación, desde una perspectiva antropológica, nos invita a reflexionar sobre el papel de las escuelas hoy, atravesadas por una crisis, producto de que la sociedad se ha fragmentado donde los ideales del proceso de modernización en base al orden y al progreso, al determinismo y a la evolución ya no dan respuesta a problemas emergentes, como el de la violencia y el malestar de las instituciones educativas.

Se trata de desarrollar un nuevo enfoque desde la pedagogía de la complejidad, basado en el diálogo como camino para promover el entendimiento y la convivencia desde una mirada interdisciplinaria e intermulticultural, de acción comunicativa.

La escuela tiene que ser local como punto de partida, pero tiene que ser intermulticultural como punto de llegada; de manera que articule la vivencia de una realidad global con las experiencias cotidianas de los que aprenden en las aulas. Necesita trabajar con las diferencias, reconocerlas para construir una escuela pluralista y democrática, que articule la diversidad cultural con sus itinerarios educativos.

Necesitamos prácticas y teorías alternativas que promuevan un replanteo organizativo en lo académico, en lo epistemológico desde el paradigma de la complejidad, a fin de reorganizar la educación; la estructura de todo el sistema; deconstruir para volver a construir, posibilitando la resignificación.

Cada sujeto y cada grupo social, va construyendo así su propia identidad, en una dinámica que implica también la determinación de la alteridad.

A nivel grupal, la noción de identidad surge de la delimitación del universo cultural compartido, es decir, de “lo que somos”, pero a su vez, del enfrentamiento con el otro, “lo que no somos”. Cuando la actitud de un grupo consiste en atribuirse un lugar central en relación a otros grupos, en valorizar positivamente sus particularismos y tender a un comportamiento violento proyectivo hacia fuera, hablamos de una de las formas de etnocentrismo.

A nivel individual la identidad del sujeto debe entenderse como un sistema abierto y articulado, como un permanente esfuerzo de “ser uno mismo” que consiste, paradójicamente en una demanda de reconocimiento por el otro. Lo que le permite al sujeto percibirse como un ser “completo” con una identidad. A través de la interpelación (proposición de un modo de identidad), el sujeto puede llegar a reconocerse en rasgos no contemplados anteriormente.

La escuela constituye un espacio para la identificación con los otros, o sea que cada sujeto logre su identificación con las identidades sociales referenciales, mediante el proceso que propone el interculturalismo.

Trabajar en el campo de la educación y pensar en ella desde un pensamiento complejo, como nos propone Edgar Morin, es poder pensar en el **nuevo saber futuro**, que exigirá enlaces activos y retroactivos entre las microtransformaciones (en los individuos, entre los individuos), las metatransformaciones (nuevas formas de organización social) y la megatransformación (planetaria).

Este pensador admite que no sabe si la agonía en la que ingresó la especie humana es la de su nacimiento o muerte.

La ética, la solidaridad, el respeto de un otro diferente no se puede enseñar con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es, al mismo tiempo, individuo, parte de una sociedad y parte de una especie.

La educación en escenarios violentos debe abrir espacios dialógicos conducentes a una “antropo-ética”, que posibilite el desarrollo conjunto de las autonomías individuales y las participaciones comunitarias para resolver las disputas y la conciencia de pertenecer a la especie humana¹².

“... La realidad nos interpela frente a los escenarios violentos al interior de las instituciones educativas, desde la complejidad, porque la razón que ignora a los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida, es irracional. En el momento en que el hombre llega al abismo y corre el peligro de degenerarse también tiene a su alcance una posibilidad única de regeneración. La transformación del imperio del desorden en un apogeo de una libertad real, es complejo, irreducible e irreversible... ” **Edgar Morin** (El Método V, París, 2002)¹³.

Notas.

1. DÍAZ de KÓBILA, Esther. *La epistemología en los tiempos del fin de la epistemología..* U.N.R. Editora, Rosario. 2000. p. 301
2. GALANO, Carlos. "Educación para el desarrollo sustentable. Pedagogía de la complejidad", en *Taborda, M. Comp. Anuario de Sociología.* Facultad de Ciencia Política y RR.II. U.N.R. Editora, Rosario 2001. pp. 319 y 320
3. DÍAZ de KÓBILA, Esther. Op. Cit. p. 304.
4. GRIMBERG, Miguel. *Edgar Morin y el pensamiento complejo.* Campo de ideas. Intelectuales. p. 215. Madrid. 2002.
5. MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. Cap. 2, 1.4 y p. 13. Caracas. 2000.
6. MOICE, Cecilia. *Prevención y Psicoanálisis.* Paidós. Cap. 1, p. 30. Buenos Aires. 1998.
7. EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Hélice. *Escuela y clases subalternas.*, Cuadernos Políticos Nº 87, p 72. México. 1983.
8. GRIMBERG, M. Op. Cit. p. 56.
9. GALENDE, Emiliano. "El lazo social y la historia: El dominio del eros", en *Historia y repetición.* Cuadernos de Antropología social, Vol. 2, Nº 1, U.B.A. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. 1989. p 204
10. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura.* Buenos Aires. Ed. Amorrortu. Tomo XXI. 1986.
11. GRIMBERG, M.: Op. Cit., pp. 40-46.
12. Ibidem, p. 59-68.
13. MORIN, Edgar. *La Métrnode V – L'identité humaine.* Broche. París 2002.

Bibliografía General.

1. BARRETO, Vicente. *Educación y violencia: reflexiones preliminares.* Cosquiera Editor. Buenos Aires. 1992.
2. DÍAZ DE KÓBILA, Esther. *La epistemología en los tiempos del fin de la epistemología.* U.N.R. Editora. Rosario. 2000.
3. EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie, *Escuela y clases subalternas.* Ed. Cuadernos Políticos Nº 87. México. 1983.
4. FLECHA, Ramón "Las nuevas desigualdades educativas", en Castells, A. Comp. *Nuevas perspectivas críticas en Educación.* Paidós. Barcelona. 1984.
5. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura.* Tomo XXI. Ed. Amorrortu, Buenos Aires. 1986.
6. GALANO, Carlos. "Educación para el desarrollo sustentable. Pedagogía de la complejidad", en *Taborda, Mirtha Comp. Anuario de Sociología.* Facultad de Ciencia Política y RR.II. U.N.R. Editora. Rosario. 2001.
7. GALENDE, Emiliano. "El lazo social y la historia: El dominio del eros", en *Historia y repetición.* Cuadernos de Antropología social, Vol. 2, Nº 1, U.B.A. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires . 1989.
8. GRIMBERG, Miguel. *Edgar Morin y el pensamiento complejo..* Campo de ideas. Intelectuales. Madrid 2002.
9. HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana.* Ed. Península. Barcelona. 1991.
10. MOICE, Cecilia. *Prevención y Psicoanálisis.* Paidós. Buenos Aires. 1998.
11. MORIN, Edgar. *La Métrnode V – L'identité humaine.* Broche. París. 2002.
12. MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO. Caracas. 2000.
13. NÚÑEZ HURTADO, C. "Ética, moral y subjetividad. El papel de la cultura en la concepción metodológica, dialéctica de la educación popular", en *La Revolución Ética.* Ed. Lumen Humanitas. Buenos Aires. 2001.
14. SILVESTRI, A. y BLANK, G. Bajtin y Vygotsky. Cap. I y II en *La organización semiótica de la conciencia..* Ed Anthropos. Barcelona 1993.
15. TENTI, Emilio. *La Educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires 1994.

Registro Bibliográfico

COPERTARI, Susana y FICA, Ramón

"Violencia-Educación, Constitución subjetiva desde la complejidad", en *La Trama de la Comunicación Vol. 10, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación.* Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora, 2005.