

Escuela y violencia

Alfredo Furlán*
Miguel Francisco del Ángel Ortega**

Resumen

Partiendo de la lectura de un libro de Bernard Charlot en el que sostiene que no hay una pedagogía contemporánea, los autores desarrollan una serie de argumentos para obtener las consecuencias de dicha afirmación apoyándose en trabajos que proceden de la tradición filosófico-antropológica y recurriendo a la problemática de la violencia en las escuelas.

Palabras claves: Violencia, escuela, humanidad, juego, prohibición.

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad París V. Profesor Titular C de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Áreas de trabajo: Pedagogía, Educación, Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. CE: furlan@unam.mx

** Miguel Francisco del Ángel Ortega: Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Áreas de trabajo: Filosofía de la Educación, Ética, Ontología y Metafísica. CE: miguelangel@filos.unam.mx

School and Violence

Abstract

Referring to a book by Bernard Charlot in which it is argued that there is no Contemporary Pedagogy, the authors set to elaborate a series of thesis to expose the consequences of such statement recurring to Works that belong to the philosophical and anthropological tradition and incurring in the problem of school violence.

Keywords: Violence, school, humanity, play, prohibition.

Escola e violência

Resumo

A partir da leitura de um livro de Bernard Charlot no qual este afirma que não existe pedagogia contemporânea, os autores desenvolvem uma série de argumentos para obter as consequências dessa afirmação, apoiando-se em obras provenientes da tradição filosófico-antropológica e recorrendo ao problema da violência nas escolas.

Palavras-chave: Violência, escola, humanidade, jogo, proibição.

“El mundo está fuera de quicio... ¡Suerte maldita que haya tenido que nacer yo para enderezarlo!”

William Shakespeare, *Hamlet*.

Nuestro punto de partida para esta conferencia proviene de una idea que aqueja desde hace ya algunos años la labor pedagógica y que encuentra en Bernard Charlot –una de las voces más críticas en el ámbito contemporáneo de los estudios pedagógicos– un diagnóstico claro y preciso que nos permite introducirnos en el problema de la pedagogía contemporánea. Puesto de forma sucinta, de acuerdo con Charlot “no existe una pedagogía contemporánea”. La razón sobre la que se afirma esta sorprendente sentencia se sustenta en el hecho de que la pedagogía, en principio, descansa sobre bases filosófico-antropológicas, y, a partir del análisis de las consideraciones contemporáneas sobre la educación, descubrimos que, efectivamente, son pocas las discusiones pedagógicas que se sostengan sobre la base de una antropología filosófica. Así pues, si bien hay una gran cantidad de trabajo alrededor de la educación, no es posible afirmar que hoy exista una pedagogía. Consideramos que este señalamiento debe ser tomado con toda seriedad, ya que este problema aqueja directamente todo el ámbito educativo, pues la misma disciplina descansa sobre la actividad antropológica, sobre la formación y el cuidado de lo humano. Ahora bien, esta carencia de fundamento, argumenta Charlot, nos conduce al enfrentamiento con una encrucijada insoslayable en la que las opciones que se presentan son “la educación o la barbarie” (Charlot, 2022). Esta disyuntiva no es sino el substrato que yace en la base de la actividad educativa; emana directamente de la esencia del quehacer pedagógico y en ella encuentra la potencia y patencia de su sentido. Y este sentido se dirige indefectible y directamente hacia la humanidad, pues todo el quehacer pedagógico se comprende a partir de una profunda comprensión de lo humano presentado particular y privilegiadamente en la figura de la juventud, del infante, *paidós*.

Para sustentar su punto, Charlot pasa revista a la historia de la pedagogía y muestra con acierto que las pedagogías tradicionales confrontaban a las pedagogías “nuevas”, es decir, aquellas que quedan englobadas bajo el término de “escuela nueva”, sobre la base de una tensión entre la norma y el deseo, y en este punto centran su concepción de lo humano y, por lo tanto, su tarea educativa. ¿Qué significa esto?

Siguiendo la revisión de la historia de la pedagogía desarrollada por Charlot, podemos reconocer, de forma sucinta, que las pedagogías tradicionales no podían imponer su rigor si no apelaban a algún tipo de deseabilidad de disciplinarse ahora para obtener algún tipo de rédito posterior: la salvación del alma, por ejemplo. Las pedagogías nuevas, por su parte, daban alas a los estudiantes, pero tenían que recurrir a alguna forma de normatividad porque si no el deseo se vuelve ingobernable. Ambas posturas encontraban en los discursos antropológico-

filosóficos, sobre todo en el drama que se encarna en el choque de la prohibición y el deseo, bases suficientes para sostenerse; en últimas instancias, un fundamento claramente expuesto por la antropología filosófica de Claude Lévi-Strauss, y que encuentra todavía cabida en las ideas de pensadores contemporáneos, como René Girard y Georges Bataille.

Sin embargo, el quehacer pedagógico se ha distanciado de estas bases filosófico-antropológicas, cayendo en una indignancia de fundamentos que ocasionan que, tal y como se lamenta Charlot, se acabe la época en la que la pedagogía descansaba sobre una base teórica capaz de darle coherencia, sentido y sustento. Por lo tanto, los discursos pedagógicos contemporáneos tienen una orfandad de fundamentos, y prácticamente no existen¹.

¿No existe ya una pedagogía? ¿Qué sucede cuando desaparece esa labor esencial del género humano? Como señala Charlot, ante el retroceso de la educación, de esa educación que en la pedagogía encuentra su sustento teórico y filosófico, lo que vemos emerger en los espacios educativos es la *barbarie*. ¿Qué es más evidente que las múltiples manifestaciones de violencias en las escuelas que asolan su actividad cotidiana? Justo cuando se caen las pedagogías tradicionales y las “nuevas” también, se desatan las prácticas violentas; las escuelas se encuentran demunidas de ideas claras y también de deseos nítidos acerca de cómo enfrentar el problema.

Hay cosas curiosas que vale la pena considerar en esta historia. Hasta hace unos 40 años, los chicos eran castigados por los maestros, de formas violentas, pero entonces muy pocos eran los que denunciaban esto; era considerado un acto educativo por excelencia. Sin embargo, un tal Olweus descubrió el bullying allá por los años 70, y su hallazgo cayó como una bomba, pues era una práctica común en muchas partes, prácticamente omnipresente. Lo cierto es que los maestros, con el paso de pocos años, comenzaron a tomar cartas en el asunto y lograron centrar la cuestión entre los alumnos, apoyados por una multitud de publicaciones que estereotipaban los roles. El alumno agresor, la víctima y los observadores pasaron a ser los protagonistas de un sinfín de *representaciones* de bullying. Por suerte, esta exageración está bastante atenuada, pero a decir verdad, han disminuido los trabajos sobre el bullying y aumentaron notablemente los estudios sobre violencia de género y a los LGBT, las ciberviolencias, los estudios sobre las relaciones con los narcos, etc. Además, en el panorama actual, la violencia se ha identificado en nuevos ámbitos, como el derecho de los animales y de los robots e inteligencias artificiales, como señala puntualmente Charlot. De modo que, ante el esfuerzo desarrollado a partir de los años 70 por la erradicación de la violencia, lo que hemos visto es una emergencia cada vez mayor de perspectivas que identifican fenómenos violentos en cada rincón del mundo. ¿Cómo comprender esta extraña y preocupante situación desde un punto de vista pedagógico? ¿Es esto muestra de un fracaso de la Pedagogía para realizar su único propósito, la conformación de la humanidad en contraposición a la barbarie?

¹ Estas ideas están presentes fundamentalmente en: Introduction y el capítulo Première partie. Le Désir et la Norme: la question anthropologique dans le discours pédagogique.

I

Ante la llamada de Charlot, consideramos que la pertinencia de un enfoque filosófico es uno de los puntos de partida que nos permiten reconducir la mirada inquisitiva de las investigaciones en tema de educación, y particularmente, de la violencia en torno a la educación. Y para ello, debemos reconsiderar el *carácter* de una investigación filosófica. ¿Qué es preguntar filosóficamente?

Si podemos intentar una esquematización general y a grandes rasgos, podemos señalar que la filosofía pregunta por *lo que es*, pero esta pregunta debe ser entendida en un sentido muy particular, esto es, en tanto la *realidad* de lo que aparece. Así pues, la filosofía asume como campo de estudio *lo real*. Ahora bien, a lo que nos referimos con el término “realidad” es a algo distinto de las características de la existencia fáctica del fenómeno, y de las condiciones de posibilidad que le sustentan, y que, sin embargo, las reúne. El conocimiento de la esencia es el conocimiento de la realidad, y esta, como decíamos, es distinta de la facticidad de la existencia y de las condiciones de posibilidad; mas, como señala ya Platón en el *Fedro* (266 b y ss.), el pensamiento filosófico, separando, unifica. Es decir, es papel de la filosofía distinguir esos tres ámbitos fundamentales: existencia, posibilidad y realidad. Y, a su vez, conviene reconocer que estos tres elementos distintos son, de igual manera, codependientes; conforman, entre ellos, una unidad inextricable. Así, debemos reconocer las diferencias entre la posibilidad y la existencia, pero también, junto con estas, debemos reconocer su profunda *comunidad*. Al hacerlo, podemos atisbar lo que filosóficamente se denomina *realidad*. Un análisis que tan sólo se dirija a alguno de estos dos puntos –posibilidad o existencia– quedará inconcluso en términos de lo que *realmente* aparece en el fenómeno considerado. Con esto nos referimos tan sólo a la inseparable y necesaria unidad que debe regir entre la teoría y la práctica, entre lo existente y lo posible. Este ámbito en común es el *ideal* del pensamiento, y este es el resultado de la investigación filosófica. Así, de forma sucinta, podemos afirmar que la realidad es la *idea*.

En términos pedagógicos, la educación es la convergencia necesaria entre las condiciones existentes y las posibilidades presentes en estas. Educamos no sólo sobre lo dado de lo existente –es decir, con base en los alumnos, los profesores, los planteles, los administrativos y el material efectivo– sino también, a partir de las posibilidades que determinan y transforman lo existente. Así, toda pregunta por la educación debe tener siempre presente los campos en los que esta se encarna, es decir, en las relaciones educativas, y las instituciones que las regulan. No debemos perder nunca de vista el *ideal* que rige en tanto unidad, lo fáctico escolar y las posibilidades que desde este se desprenden.

Ahora bien, al considerar el ámbito escolar como aquel en el que se *realiza* de forma privilegiada la *idea* de educación, la tendencia en las investigaciones educativas es a comprenderle como una *institución*. Si la escuela es una institución de lo educativo, conviene, a su vez, analizar, aunque sea brevemente, este concepto.

En primera instancia, quisiéramos señalar, junto con Sébastien Pesce (2015), que debemos prevenirnos de la forma tradicional de comprender la institución, la cual, siguiendo a Durkheim, se define usualmente como algo dado, estable, claramente definible a partir de su situación temporal y espacial, es decir, histórica, y en tanto tal, legada por un pasado muchas veces olvidado, y que, en su duración, muestran su solidez y patencia. Como Pesce señala, este carácter de algo dado, sólido y unitario resulta necesario para el desarrollo de la sociología en tanto ciencia moderna, y en esta necesidad recae el hecho de que la institución sea comprendida de esa forma por los estudios que se desprenden de esa rama de pensamiento inaugurada por Durkheim. En efecto, “[l]a sociología necesita creer en la estabilidad de las instituciones para poder tomarla como objeto de estudio, y debe otorgarle objetividad para hacer posible la actividad científica” (2015, p. 8). Sin embargo, y todavía siguiendo a Pesce, podemos reconocer que la forma tradicional de comprender la institución da lugar a reduccionismos que, en la mayoría de los casos, nos conducen a conclusiones estériles e, incluso, peligrosas. Por el contrario, una mirada atenta y libre de prejuicios de lo que es una institución, nos muestra un fenómeno dinámico y complejo, que, como su nombre indica, se encuentra en proceso de realizarse –por eso decimos *institución* y no *instituto* o *instituido*– y que, en tanto tal, presenta constantes transformaciones. Esta pluralidad y complejidad quedan dejadas de lado en el momento en el que transformamos a la institución en algo plenamente dado y objetivo. Más bien, el cambio es la manifestación del juego *real* entre lo existente y lo posible.

A su vez, el fenómeno de la violencia corre el riesgo de estancarse en una definición estática si le analizamos a partir de los supuestos anteriormente mencionados. La violencia, suele decirse, es “un “acto” o “acción”, un acontecimiento puntual, referido a un tiempo específico, caracterizado por una cierta unidad, producido por un agresor, un *agente*, y padecido por un destinatario, una *víctima* o *agredido*” (Pesce, 2015, p. 9). Como apunta críticamente Pesce, esta definición de la violencia, por más “pertinente” que nos parezca, reduce el fenómeno de la violencia a una pantomima, en la que los “actores” juegan un papel previamente definido, y en el que la realidad del fenómeno queda obscurecida por la patente objetividad de la definición.

¿Cómo entender un fenómeno complejo sin objetivarle artificialmente en una definición reduccionista? ¿Cómo comprender la *realidad* de un fenómeno? Esta pregunta nos introduce en el problema filosófico-pedagógico por excelencia, y su relación constituye el hito a partir del cual quisiéramos discurrir en nuestro análisis de la institución escolar y del modo en el que en esta acontece el fenómeno de la violencia. Pues, como veremos, la violencia emerge con toda su realidad y patencia siempre dentro de un ámbito institucional.

II

Como ya hemos señalado, uno de los *principios* fundamentales de la filosofía es la pregunta por lo que algo es. Con este preguntar, no nos dirigimos tan sólo a la constatación de la existencia fáctica de aquello por lo que preguntamos, sino que, sobre todo, nos preguntamos por la *realidad* del fenómeno. La realidad se entiende propiamente, no sólo a partir de la existencia fáctica, sino también tomando en consideración la posibilidad que permite la emergencia de aquello por lo que preguntamos. La realidad es la convergencia entre la existencia y la posibilidad. De esta forma, preguntamos por la institución escolar, partiendo no sólo de la patencia de que hay algo tal como la escuela, sino también considerando aquello que la hace posible. Nos movemos tanto en un plano conceptual como empírico, y es *en* la convergencia de ambos en donde queda expuesto lo real de la escuela. Ahora bien, debe notarse que, en el choque entre posibilidad y existencia, surge la pluralidad de manifestaciones de un mismo fenómeno. Así pues, no existe lo escolar, sino una multiplicidad de planteles escolares; mas podemos reunirles bajo el concepto de escuela, ya que en todos ellos se reconoce la patencia de la *idea* de *educación*. Así, como decíamos anteriormente siguiendo a Platón, el pensamiento filosófico separa y une.

A partir de este breve postulado, nos abocamos al análisis de la escuela, y a su crisis, tal y como Charlot la ha planteado recientemente, es decir, como una crisis de fundamentos filosófico-antropológicos. Y junto con ello, no debemos olvidar la advertencia elevada por Pesce de no concebir a la escuela como algo dado y claramente definido. En nuestra consideración de los fenómenos escolares, debemos preguntarnos por la condición de posibilidad de la escuela, por la razón que hace que se nos presente como una irrenunciable necesidad, y que le eleva constantemente a uno de los problemas más acuciantes en el ámbito humano. O puesto en forma de pregunta de investigación: ¿qué es aquello que busca actualizarse, *instituirse*, a través de la escuela?

Desde un punto de vista histórico, esto por lo que preguntamos es la *educación*, que en términos de tarea queda expresada bajo el nombre de *pedagogía*. Y, sin miedo a exagerar, aquí podemos percibir la base de toda humanidad. Preguntar, pues, por la pedagogía y su realidad, es, a su vez, preguntar por la humanidad y su realidad. Debemos considerar lo *real* de la humanidad.

En efecto, desde las primeras manifestaciones humanas en el paleolítico, junto a la maravilla ante el mundo y el esfuerzo por su comprensión, se reconoce un ejercicio de *educación* comprendido principalmente como esa tensión que moldea al humano como un ser entre la prohibición y el deseo. Este ejercicio formativo es la primera manifestación de lo que podemos considerar una práctica educativa. Sin embargo, la pedagogía surge ya como el desarrollo deliberado dirigido a la formación de los jóvenes e infantes. Así, la educación es, a su vez, el impulso hacia la humanización. Es un proceso largo y esforzado que, a través de sus manifestaciones, busca instituirse. Su origen nos resulta misterioso, mas sus manifestaciones nos apelan con tal potencia que nos parecen *naturales*. Nos reconocemos en el deseo que se

expresa en el esfuerzo por educarse de cada una de las generaciones anteriores a la nuestra. Ese deseo antiguo es, a su vez, *nuestro* deseo. Y junto con ese deseo de transformación, de institución y realización, emerge la necesidad de la norma y la prohibición.

Como señala Bataille (2013), en el trabajo, en esa actividad en la que el ser humano inicia su distanciamiento del animal, aparece la norma actualizada en la necesidad de la disciplina y el conocimiento que permitan un trabajo útil, pero, junto con este, y configurando la *idea* de humanidad, aparece, también, el arte como juego (p. 28). En esta dialéctica convergencia entre norma y deseo, entre trabajo y juego, es en donde puede ubicarse el origen de lo humano. Ahí es en donde debemos buscar, a su vez, la noción de educación desde un punto de vista filosófico-antropológico, tal y como lo exige Charlot. Vale la pena que nos detengamos un momento en el análisis de estos dos elementos fundamentales para la comprensión de la actividad educativa, de la humanización del hombre por el hombre.

El primer elemento por considerar es el trabajo. Con este, siguiendo a Bataille, el ser humano se aleja del animal, pues *en* el trabajo emerge la conciencia de futuro, el sentido de *tarea*. El esfuerzo del presente por un futuro del cual intentamos hacernos dueños a través de la transformación de la naturaleza en útiles. Esto, por supuesto, supone un conocimiento del mundo y de sus posibilidades, una penetración profunda en los objetos materiales que sea capaz de darles una forma ajena a la naturaleza de estos, transformándoles en útiles. Supone, pues, una observación atenta y la percepción de una regularidad, de una *norma* de la naturaleza, que sea capaz de guiar el esfuerzo, dándole sentido, convirtiéndole en trabajo. Así, junto con el trabajo, aparece el sentido, es decir, el lenguaje, y junto con el lenguaje, aparece una sensibilidad particular, que denominamos arte.

El trabajo [escribe Bataille] sitúa en el porvenir, por adelantado, ese objeto que aún no existe, que es fabricado, y con miras al cual simplemente el trabajo mismo se realiza. Desde entonces hay, en la mente del hombre, dos tipos de objetos: los presentes, y los venideros. El objeto pasado completa de inmediato ese aspecto ya doble, y por esa vía la existencia de los objetos se perfila de un extremo a otro en la mente. El lenguaje distinto es posible, más allá del aullido del deseo, en el momento en que, designando el objeto, se relaciona implícitamente con la manera en que él es hecho, con el trabajo que suprime su primer estado y garantiza su empleo. A partir de ahí, el lenguaje lo sitúa duraderamente en la fuga del tiempo. Pero el objeto arranca a quien lo enuncia de la sensibilidad inmediata. El hombre recobra lo sensible si, mediante su trabajo, crea, más allá de las obras útiles, una obra de arte. (2013, p. 30)

La humanidad surge a partir de este desarrollo en últimas instancias milagroso, y que en términos históricos se nos presenta como un límite a la interpretación. Más allá de reconstruir este esbozo, la ciencia histórica y la antropología se ven impedidas por la carencia de vestigios y, sobre todo, de indicaciones claras sobre los significados de los restos que quedan de esa época en la que alborea la humanidad. Como señala Bataille, este es un

ámbito en el que sólo la filosofía puede, cuidando siempre la prudencia de la interpretación, internarse. Sin embargo, este supuesto origen, en tanto límite, puede ser tomado también como *principio* –como fundamento– que se elonga en el porvenir que le sucede hasta nuestro presente.

Continuando con nuestro análisis guiado por Bataille, se nos presenta el hecho de que, junto con estos dos elementos, el trabajo y el juego, prácticos, y productos del deseo, surge una profunda comprensión de la muerte. Pues, en efecto, la apertura al futuro, expresada en el lenguaje, introduce la conciencia de la duración y la caducidad, no sólo de los objetos fabricados, sino también de quien los fabrica. Este conocimiento se presenta como una oscura grieta que marca a la conciencia humana con un enigma del cual, en un principio, parece necesario callar. Así, como señala Bataille, la muerte se convierte en la primera prohibición. Y esta proviene, no desde fuera, sino desde lo más profundo del ser humano, de su esencia más íntima. En efecto,

la diferencia entre el animal y el hombre, al considerarla en su conjunto, no tiene que ver únicamente con los caracteres intelectuales y físicos, *sino con las prohibiciones a las que los hombres se creen sujetos*. Si los animales se distinguen claramente del hombre, lo hacen más nítidamente en esto: que nunca, para un animal, nada está prohibido; lo que la naturaleza da limita al animal, él no se limita a sí mismo en ningún caso. Pero los sociólogos —o los historiadores de la religión— no imaginan, en principio, que las numerosas prohibiciones que relatan y que, con frecuencia, estudian, no deben depender de explicaciones específicas, sino que dependen de una explicación global, poniendo así en tela de juicio, en su conjunto, el paso del estado animal en el que la prohibición no desempeña ningún papel, al estado humano donde ella es evidentemente el fundamento de las conductas humanizadas. Una vez más, el sociólogo y el historiador de la religión sólo consideran en cada momento los tabúes particulares, sin decirse ante todo que, generalmente, *sin prohibición no hay vida humana*. (Bataille, 2013, p. 33)

La prohibición, la norma, proviene de la natural esencia del trabajo y de la consciencia de finitud que, a través de este, surge en el alma de los seres humanos. Sin embargo, junto con la norma, aparece, a su vez, el deseo de transgredirle. Bajo el análisis de Bataille, quien parte de una consideración de los restos más antiguos de la humanidad, es decir, de aquellos que proceden desde la última glaciación, este deseo de transgresión es una expresión fundamental de lo humano que queda recogida en los vestigios artísticos que, en tanto inútiles, se oponen, como juego libre, a la estricta normatividad y utilidad del trabajo. Pues, efectivamente, entre los vestigios más antiguos de la humanidad, no sólo tenemos herramientas, sino instrumentos musicales, juguetes, máscaras, adornos y, tal vez lo más impresionante, pinturas que se encuentran a la altura de las grandes obras de arte. Así, una

vez que el trabajo se ha manifestado en la norma, el juego, en tanto arte, emerge como un desafío a esta.

Ahora bien, no debemos olvidar que esta oposición tiene lugar *dentro del ser humano*. A esto responde la profunda emoción que nos invade al contemplar los imponentes murales de Lascaux y Altamira, la cual no encuentra una contraparte en la observación de los útiles y herramientas confeccionados por esos mismos primeros seres humanos. Esta emoción, argumenta Bataille, responde al deseo compartido de transgresión de la norma, a una aspiración a rebasar los meros límites de lo mundano, determinado por la norma útil del trabajo, y que queda expresado bajo el sentimiento de libertad y trascendencia que acontece en el juego y que se recoge en la obra de arte. El juego es, pues, un ejercicio de transgresión de los límites establecidos por la norma que responde a la necesidad y utilidad del trabajo. El arte es la más alta manifestación de este juego. Y, entre la puesta en tensión de la norma y el juego, ambos van adquiriendo nuevas caracterizaciones; ambos se nutren mutuamente, y ninguno acaba por acaparar la totalidad de lo humano.

He aquí una dialéctica que podemos considerar originaria, y que, a partir del análisis de los vestigios, de la existencia, y a su consideración a partir de las condiciones de posibilidad, podemos reconocer como real. La estrecha liga que mantiene en tensión al trabajo y al juego nos permite comprender que en este choque se manifiesta la *realidad de la libertad y la norma*.

A partir de estas consideraciones, podemos comprender la historia de la educación como la historia de la humanidad, la historia de las prohibiciones y deseos que han moldeado el devenir humano, y, sobre todo, la historia del modo en el que los seres humanos han depositado en las generaciones posteriores la tarea de continuar con ese proceso iniciado hace más de treinta mil años. Sin embargo, no debemos comprender esta historia en un sentido progresivo, en el que cada generación se hace más humana que las anteriores; debemos prevenirnos de considerar lo pasado como primitivo, en el sentido de subdesarrollado. La humanidad, la institución, en tanto realización de una idea, emerge con toda su absoluta patencia, con toda su realidad, desde que se establece como origen.

Ahora bien, la realidad es un proceso y la educación, la humanización particularmente, es un proceso que transforma esencialmente a sus miembros, a aquellos en los que se expresa, pues, en efecto, la educación transforma al individuo educado; la estaticidad de este debe considerarse como un problema: el anquilosamiento de la institución va en contra de su propia naturaleza procesual. Sin embargo, en tanto proceso, dentro de sí queda recogido todo el pasado en la forma de tradición e historia, pues *lo real es histórico*. De esta forma se puede comprender nuestra individual pertenencia a *una historia* de cuya memoria y legado somos expresión. Así pues, debemos cuidarnos de equiparar la tradición con lo esclerotizado e inmóvil del dogma.

A su vez, la educación se abre, en tanto posibilidad, al futuro, incluyendo dentro de sí el completo proyecto de la humanidad. Así, la existencia histórica se engarza con la posibilidad futura a partir del conocimiento recogido, aprendido, por la institución educativa.

De esta forma queda delineada, a grandes rasgos, la humanidad como proyecto, como tarea, como historia y como presente. Y esta imagen que de la humanidad hemos aquí esbozado, se ve reflejada con más potencia en la juventud e infancia. Humanidad es educación, es decir, *pedagogía*. Y su realidad queda recogida en nuestro drama interior que se expresa en la angustia y el goce que manifiestan nuestra *libertad* y nuestra *normatividad*.

Esta es la tensión que nunca debe obviarse en el ámbito educativo. El cuidado de lo humano se debe comprender a partir de estos dos principios fundamentales.

III

Así pues, el juego es el ejercicio de la libertad que se opone a la rigidez de la norma que regula la actividad y el comportamiento. Al considerar la naturaleza de la actividad escolar, sobre la base de su historia y su desarrollo, no debemos olvidar que esta parte de la noción de tiempo libre (Simons y Masschelein, 2014, p. 11) que, efectivamente, se opone a la laboriosidad de la empresa, es decir, al trabajo. La escuela como momento del ocio y del tiempo libre, de la libertad, marca la guía que podemos seguir en una consideración que apunte a la comprensión de su *realidad*.

Y, efectivamente, en la escuela es en donde nos permitimos rebasar los límites impuestos por lo cotidiano y habitual, y enfrentarnos a la maravilla y milagro del mundo a través del conocimiento y su *re-creación* en el juego. En la escuela se procura la *libertad* que, a su vez, dialécticamente, le da sentido a la norma que rige el mundo fuera de esta. En ella, la juventud reconoce lo humano y se emociona de la misma forma en la que el arte conmueve a todo el que lo experimenta.

Este momento de libertad, de transgresión, va dirigido a la consolidación de la tensión entre el trabajo y el juego. Y en tanto tal, resulta necesaria. De frente a las posibilidades que se abren ante la juventud a partir del juego que transgrede las normas, se posibilita la movilidad necesaria de la institución humana. La innovación no es sino manifestación de la transgresión que en tanto juego se permite imaginar y conducir lo dado de un modo nuevo, *original*. Y es que, efectivamente, en el juego libre, nos encontramos nuevamente con la matriz de lo real desde donde el mundo humano, adquiere forma y sentido.

Hay que reconocer, efectivamente, como apunta Bataille, que hay un goce en el ejercicio de libertad que conscientemente rebasa los límites impuestos por la norma. Hay una experiencia de trascendencia que en un primer momento queda recogida bajo la religiosidad, de un más allá de los límites, un más allá del mundo, que nos apela y seduce con poderosa insistencia. Hay un deseo que marca el origen de la actividad creadora que no se limita a la satisfacción de las necesidades, es decir, que no se limita a ser útil. Lo escolar no es sino la *institución* de esta idea de libertad que marca y caracteriza la esencia de la humanidad. En ella se abre el espacio de libertad que regula la dialéctica entre el mundo del trabajo, de lo

útil, y el mundo de la libertad, del arte y del juego. Pues lo escolar en tanto ejercicio libre no puede tener como meta principal el ámbito regulado del trabajo.

Y es que, la libertad que se posiciona por encima de las normas, la transgresión, por definición, es tan sólo momentánea. Como los días de fiesta, tiene una duración limitada y, en comparación con el mundo de la norma, es relativamente breve. Su función es la puesta a prueba de la norma, y a su vez, su confirmación. Pues, no lo olvidemos, la norma es el paso fuera que da la humanidad alejándose de la animalidad, de la ciega e inconsciente naturaleza. En los términos aquí expuestos, la salida de la barbarie.

De esta forma, podemos comprender a la barbarie como una ruptura en esta tensión entre norma y libertad. Es decir, una normatividad exacerbada que impida cualquier manifestación de transgresión, pero también, un salvaje libertinaje. El cuidado de este justo medio es la tarea encomendada por la educación a la institución escolar. El cuidado de este justo medio es el cuidado del *ideal* de humanidad. Y nuestra historia, la historia de la humanidad, nos ofrece la imagen y el recuerdo del esfuerzo que, desde su origen, ha llevado a cabo la pedagogía por procurar este *ideal*.

IV

Sin embargo, esto no siempre es comprendido así. Como señala Charlot, nos enfrentamos a un momento en esta historia en el que el olvido de la tradición y el pasado clausura también el futuro de ese proyecto histórico que es la humanidad. Ante la pérdida del punto de vista humano, la educación deviene un proceso sin sentido que se ve expresado en el enfrentamiento de sus miembros en pos de la justificación de su existencia ante fuerzas distintas a la humanidad. Y es que, una institución, lo sabemos muy bien, puede clausurar el libre ejercicio de elección de participación en ella e imponerse a través del ejercicio del poder, esto, sobre todo, cuando la institución cede a su solidificación y busca una intransformada permanencia. Cuando el poder se ejerce sin humanidad dentro del ámbito humano, aparece esa violencia particular que tan sólo le corresponde manifestar a los seres humanos, esto es, la *barbarie*. Cuando se pierde este *télos* que es la humanidad, carece de sentido hablar de *pedagogía*. La escuela se convierte así en un campo de batalla en el que múltiples finalidades convergen y se enfrentan. Y es que no basta el término *institución* para comprender el fenómeno particular de lo escolar; es una institución *humana*, es la *institución de la humanidad*. Aquí, el genitivo se utiliza en sus dos sentidos, tanto objetivo como subjetivo, es decir, la escuela es una institución llevada a cabo por la humanidad, pero al mismo tiempo es el ejercicio mismo de hacerse real, en lo existente, de la idea de lo humano.

Ahora bien, la humanidad, en tanto tal, se ve expresada tanto en el ámbito epistemológico, como en el ético, en la convergencia entre lo existente y lo posible. No sólo podemos *conocer* y comprender los rasgos que le caracterizan, sino que también se nos ofrece la libertad de escogerle libremente, como objeto de deseo. Esta tensión, entre ética y epistemología, ofrece

la base *real* sobre la que descansa la antropología pedagógica que, recogiendo el trabajo de los autores aquí citados, proponemos.

Como ya hemos señalado, los puntos principales entre los que se desarrolla la tensión de la labor humanista de la pedagogía son la prohibición y el deseo. Sin embargo, tenemos que comprender estos términos en su sentido más radical y profundo. En últimas instancias, nos referimos al deseo de humanizarse. Desde uno de los testimonios más antiguos de nuestra tradición educativa, Platón ha delineado el modo en el que el conocimiento se ve transformado en deseo de actualización de la trascendencia de la humanidad en el individuo. La belleza de la idea, aprehendida a través del ejercicio de conocimiento, impulsa el deseo voluntario de esfuerzo y trabajo dirigido hacia la *creación* a partir de lo dado. Este ejercicio *creativo* es la manifestación de la convergencia entre lo existente y lo posible, es decir, de acuerdo con lo que ya hemos explicado, *lo real*. Lo *creado* y *realizado* a través del ejercicio pedagógico es, en últimas instancias, lo que denominamos *humanidad*. Su destrucción, por el contrario, es la *barbarie*.

Y es que el conocimiento no sólo permite la comprensión de las normas, sino que, a su vez, permite el vislumbre de las posibilidades de juego que desde estas se desprenden, permite la transformación y el cuidado, la creación y el resguardo en la memoria. Como ya hemos señalado, el ejercicio educativo entendido como la manifestación de la armonía entre la normatividad y el deseo, requiere de un conocimiento de ambos, y, junto con esto, de una comprensión de la naturaleza humana. De acuerdo con la exigencia de Charlot, de una consideración antropológico-filosófica de lo humano.

A esta armonía de los elementos del alma, como le denomina Platón, le otorgamos el nombre de *justicia*, de “excelencia humana”. La transgresión que, siguiendo el deseo, se enfrenta a la norma bajo la guía de esta armonía, no resulta perniciosa, ni en ese sentido violenta. Por el contrario, la ruptura de este equilibrio armónico, es decir, la transgresión ilimitada de la norma, o la normalización exacerbada de la libertad, conllevan el signo de la violencia, de la barbarie. Así podemos aproximarnos, a partir de la investigación pedagógica, al fenómeno de la violencia y, sobre todo, a sus manifestaciones dentro del ámbito escolar. La violencia emerge cuando esa armonía entre norma y libertad se ve comprometida. Cuando emerge la injusticia.

Hay, en efecto, una relación esencial entre el fenómeno de la violencia y la manifestación de la injusticia. Esta no es tan sólo un ejercicio de transgresión, sino que se comprende como el ejercicio de destrucción que anula cualquier posibilidad, cualquier resto que permita la creación y emergencia de lo nuevo. La injusticia es, en últimas instancias, la renuncia a lo humano, la eliminación del sentido tanto de las normas como del deseo. Pues, siguiendo a Platón, la justicia se comprende como el correcto funcionamiento de las partes de un organismo, como el ejercicio de su naturaleza, lo que permite que las demás partes, a su vez, cumplan con su papel esencial. Cuando la norma o el deseo anulan al otro, se quiebra ese equilibrio armónico que es lo humano, y nos enfrentamos a la violencia que expresa la barbarie.

Así pues, podemos afirmar que el origen de la violencia en las escuelas es la injusticia, de cualquiera de sus actores. Es el freno que se pone a la tarea *institucional* que busca realizar el *ideal* educativo. Y este freno se comprende como la falta en el cumplimiento del deber de cualquiera de esos actores. El compromiso con lo humano exige pues, una comprensión cabal de la naturaleza humana, y esto implica el conocimiento cabal de la *libertad* como tensión entre la norma y el deseo. Su deformación, por error o por voluntad, constituye el germen originario a partir del cual vemos surgir la violencia. Así pues, un ámbito violento es muestra de un proceder injusto de los miembros que habitan y conviven en ese espacio. Y no hay injusticia mayor que la de la negación de la humanidad a los seres humanos. Es decir, no hay mayor injusticia que la falta en el proceso de humanización que es la educación. La afrenta más grande que se hace en contra de lo humano es atentar en contra de la realización del *ideal* de libertad a través de la educación. A esto es a lo que denominamos barbarie.

La tensión primigenia entre deseo y norma, es decir, la *libertad*, rasgo esencial de lo humano, es el origen de esa disyuntiva que en un primer momento se nos presentaba como acuciante: *educación o barbarie*. A partir de lo aquí expuesto, podemos comprender de forma más precisa lo que quedaba expresado en la denuncia elevada por Charlot en contra de la pedagogía contemporánea. Y, a su vez, consideramos que cabe comenzar a delinear las posibles soluciones que permitan no sólo diagnosticar la situación en la que nos encontramos en tanto seres humanos, sino también el camino que *libremente* podemos escoger en nuestras actividades educativas.

V

Ahora bien, la finalidad de esta tarea de *creación y realización* de lo humano se dirige hacia lo dado en las nuevas generaciones. Es en la juventud e infancia en donde reside el destino de este proyecto humano, y es en la decisión de la juventud en donde se juega la fatal disyuntiva entre la *humanidad* y la *barbarie*. La escuela, así, como campo de la institución de la *pedagogía*, adquiere su sentido en tanto espacio y momento en el que el deseo se *educa* con miras a la libre elección de una de las dos opciones presentes en lo más profundo de nuestra existencia. No es, pues, una cuestión de ejercicio de ningún poder burocrático o económico, sino de *educación* de los deseos, y, en últimas instancias, de liberación de estos con miras a su libre decisión sobre lo humano.

Como ha insistido Walter Benjamin (2012) en el siglo pasado, ante un futuro inmediato tremendamente sombrío, es en la juventud en donde recae la responsabilidad más alta, y es labor de las generaciones anteriores, de la *pedagogía*, el cuidarles y respetarles en tanto portadores de la llama de humanidad capaz de iluminar el futuro, pero también de incendiarle. Pues, no debemos olvidarlo, es a la juventud de hoy a la que corresponderá la responsabilidad de educar a las generaciones venideras. Ese es el destino que nos corresponde en tanto generación histórica, es decir, en tanto recipientes del género humano. “Esto no

es arrogancia, sino sólo consciencia del deber” (p. 10). Así, la educación debe dirigirse al reconocimiento de la *humanidad* en tanto posibilidad real, dependiente de lo existente, y, sobre todo, *elegible*, es decir, *deseable*.

Así pues, con base en lo aquí expuesto, en tanto una cuestión humana, la educación, entendida como pedagogía, debe comprenderse, antes que nada, como una exposición ontológica; es decir, comprender la amplitud que la humanidad implica, y el modo en el que *nuestra* humanidad nos impele a su *libre realización*.

Esto se ve reflejado en la responsabilidad, adquirida a través de la educación, de educarnos, en el sentido del plural de la primera persona, que involucra tanto la educación individual como la educación de los otros. Este es el carácter del estudiante quien es el verdadero núcleo de la institución escolar. Así pues, antes de concluir este análisis, quisiéramos elevar la pregunta ¿qué es un estudiante? Ya que ahí consideramos que convergen todos los puntos antes mencionados.

Como ya lo hemos señalado, consideramos que Walter Benjamin es quien ha ofrecido la mejor caracterización del estudiante, y es a partir de sus indicaciones de donde podemos partir al intentar caracterizar la *realidad* del estudiante (2012, pp. 9-13).

Antes que nada, el estudiante no es simplemente un alumno, sino es aquel que ya reconoce dentro de sí el *deber* de educar-se, y este deber emerge desde la angustiante revelación hamletiana de la responsabilidad del individuo, y particularmente de la juventud. Junto con Hamlet, el estudiante experimenta el peso de la responsabilidad de hacerse cargo del mundo, de la humanidad, a la vez como un peso sofocante, y como una cuestión inevitable. Y es que, en efecto, el mundo se experimenta como un desorden inmenso, que, no obstante, nos exige su reordenación. Aquí resulta inevitable la experiencia del pesimismo. Sin embargo, es también en esa dificultad de la tarea en donde se origina su heroísmo, el cual se ilumina desde el inconmensurable valor de esa su propia tarea, es decir, en su oposición a la injusticia, incluso a costa de su propia vida, mas no de su humanidad.

Además, junto a Hamlet, Fausto se presenta como otro paradigma estudiantil, a partir de la naturaleza juvenil que la infinitud de su tarea le otorga. La juventud es aquella que concibe que su labor todavía está por hacerse, y que no puede limitarse a considerar lo perfecto en lo dado. Por el contrario, como señala Benjamin, el signo más claro de la vejez es la apatía que suele considerar el futuro como un tiempo de decadencia, mientras que ve en el pasado la expresión de una perfección ficticia. Cuando se nos acaban todas las tareas, se nos acaba la juventud. Y junto con esto, vale la pena recordar que las instituciones se encuentran en la misma situación. La injusticia, en efecto, emerge cuando se pierde ese lazo común que posibilita la convivencia comunitaria, y toda labor y esfuerzo pierden su sentido. Con base en lo que aquí hemos expuesto, podemos afirmar que la *humanidad* se identifica plenamente con la juventud, con ese constante afrontar retos a partir de la norma de su propio ideal. Fausto, el individuo, tiene que morir, mas su muerte salvaguarda la constante regeneración de su meta, de lo humano.

Por último, Gregers Werle, el personaje de Ibsen en el drama *Pato Salvaje* (1884), el cual se caracteriza por su terca obstinación que le obliga a enfrentar cualquier peligro por mor del *ideal* que él mismo encarna, a concebir siempre el ideal como realizable, sin importar los obstáculos que puedan enfrentársele: “Y si el ideal es irrealizable, la vida carece de valor para él” (p. 12). Pedir pruebas sobre la viabilidad, sobre la “realizabilidad” del ideal humano de la educación implicaría poner el proceso histórico de cabeza y comenzar con el final, esto es pretender colocar el pasado en el futuro, y con ello todo proceso pierde, literalmente, su sentido, su *télos*.

Estos tres aspectos, configurados en los tres personajes mencionados, deben ponerse a consideración junto con la dialéctica del deseo y la norma antes mencionada. La convergencia de estos tres aspectos en la figura del estudiante permite comprender el ideal que a través de la educación defendemos. No sólo el de defenderle en contra de la educación como institución esclerotizada, sino comprenderle como una labor que se encarna en nosotros mismos. Como pedagogos, debemos comprendernos como estudiantes, como portadores de esa tarea que nos incumbe directamente y que, a través de nosotros abre la esperanza de la humanización frente a la terrible y sombría patencia de la violencia y la barbarie.

Así pues, a través de la justicia de nuestros actos, la educación adquiere realidad y sentido. A través de la labor educativa la violencia encuentra en la justicia su verdadero freno, que le configura y le dirige hacia tareas constructivas y comunitarias. Y, por último, para sostener estas conclusiones es necesario, como ha quedado expuesto aquí, una perspectiva filosófica, capaz de dirigirse a lo real, más allá de lo puramente existente o posible.

Referencias bibliográficas

Bataille, G. (2013). *Lascaux o el nacimiento del arte*. Arena Libros.

Benjamin, W. (2012). *La Bella Durmiente*. Obras II/ vol. 1. Abada.

Charlot, B. (2022). *Éducation ou barbarie*. Economica.

Pesce, S. (2015). La “violence en institution” comme effet de sens en contexte... vers une responsabilité assumée du sujet collectif. En Casanova, R. y Pesce, S. (eds.). *La violence en institution. Situations critiques et significations*. Presses Universitaires de Rennes.

Platón (2002). *Diálogos T. III. Fedón, Fedro, Banquete*. Gredos.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.