

# **VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y CURRÍCULO ORIENTADO A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

ALFONSO FERNANDEZ HERRERIA

## **RESUMEN**

En este trabajo se realiza un desvelamiento de factores básicos que configuran la violencia estructural en el Sistema Educativo, descubriéndose oculta en el currículum, impregnando todos sus elementos. Esta violencia produce un efecto contrario a lo que pretende la educación, ya que el impacto de esa violencia en las personas es una merma en la realización efectiva de los potenciales de autorrelación de quien la padece. El perfil de la construcción social del sujeto en la institución educativa, que aparece tras este desvelamiento, es realmente inquietante.

## **ABSTRACT**

In this work, a revelation of basic factors which shape the structural violence in the Educational System is disclosed, revealing itself concealed in the curriculum, impregnating all its elements. This violence produces a contrary effect on the aim of education, since the impact of that violence on people is a decrease in the real achievement of the self-fulfilment of the person who is a victim of it. The outline of the subjects social structure in the educational institution, appearing behind this revelation, is actually disturbing.

## **PALABRAS CLAVE**

Violencia estructural, Violencia simbólica (cultural), Currículum, Sistema educativo.

## **KEYWORDS**

Structural violence, Symbolical (cultural) violence, Curriculum, Educational system.

## **1. INTRODUCCION**

Antes de entrar en el tema vamos a hacer algunas advertencias. En primer lugar, los factores de violencia que se van a señalar tienen necesariamente un carácter general dado que se pueden encontrar en cualquier centro educativo, desde la educación primaria a la universitaria. Esto supone, en segundo lugar, que la pertinencia y aplicabilidad de estos factores serán desiguales en función del tipo de centro y de otras variables.

En tercer lugar, hablar de violencia en el currículum es señalar defectos y graves, es centrarse en los aspectos negativos y esto no es muy entusiasmante, lo reconocemos. Mueve más a la acción plantearse el aspecto constructivo, positivo, de la Educación para la Paz (EP); sin embargo, esta labor es necesaria: desvelar la violencia de fondo que se oculta en el sistema educativo y a partir y paralelamente a esta reflexión construir una cultura de paz en los centros.

Y en cuarto lugar, hay que reseñar que todos los tipos de violencia, a los que haremos mención, están relacionados entre sí formando una red, incluso se solapan en parte.

No debe olvidarse esta característica a fin de entender realmente la complejidad de la fenomenología de la violencia, que junto a su carácter oculto, no visible, por ser violencia ligada a las estructuras, hace más difícil su desvelamiento. En el sistema educativo, esta violencia se liga, en gran parte, al currículo oculto.

## 2. PRECISIONES CONCEPTUALES

Una encuesta internacional realizada en 1986 por la Escuela de Educación de Malmö, Suecia (Bjerstedt, A., 1988) sobre Educación para la Paz (EP), contestada por 121 países, permitió distinguir, entre otros resultados, diferentes perspectivas y formas de proceder en el campo de la EP. Una de estas perspectivas es la Educación para la búsqueda de la Justicia (Education for Justice Approach), que centra su enfoque sobre diversos tipos de injusticia, la desigualdad y la violencia estructural (Structural Violence), como factores que deberían ser conscientemente iluminados, desvelados, si queremos realizar una EP.

En la Investigación para la Paz (Peace Research) se produjo todo un proceso de redefinición de conceptos con el consiguiente impacto sobre la EP. Esta investigación multidisciplinar estuvo ligada en sus inicios a J. Galtung, que en 1959 fundó el Peace Research Institute in Oslo (PRIO) y el Journal of Peace Research (1964-1974). A finales de los años sesenta Galtung establece una diferencia entre Paz negativa y Paz positiva debido a la *pobreza del concepto actualmente dominante* (Galtung, 1985) de paz, definida como una ausencia de guerra, como tiempo de no-guerra. Esta es una concepción heredada de la Pax romana y que en el campo educativo ha sido reproducida al otorgársele un papel histórico más dinámico a la guerra que a la paz, que aparecía como una especie de intermedio entre actos (Lederach, 1984).

Galtung definió la Paz negativa como ausencia de violencia personal o directa (física y verbal) que se caracteriza por tener un actor y una situación (guerras, agresiones físicas/verbales), y la Paz positiva como ausencia de todo tipo de violencia, pero especialmente de la violencia estructural o indirecta, que es causa muchas veces de la directa. La desigualdad es la característica fundamental de la violencia estructural. En ella no hay actor, ni situación, sino que es una violencia institucionalizada, legalizada, pero que afecta a más personas que la violencia directa. Se corresponde, pues, con las injusticias estructurales: económicas, sociales, sexuales, raciales, de desigualdad de oportunidades, de marginación, de hambre y de pobreza... (Galtung, 1985).

En un Seminario celebrado recientemente en Granada, Galtung utilizó dos conceptos que se aplican a los sistemas ecológicos: la *diversidad* de elementos, y la *simbiosis*, para definir la violencia estructural como ausencia de diversidad y ausencia de simbiosis.

Si la diversidad supone pluralismo y la simbiosis convergencia positiva entre los asociados beneficiándose ambos de dicha interrelación, en la negación de la diversidad tenemos la represión, la homogeneización... en la negación de la simbiosis, la inequidad, la desigualdad, que como opuesto a simbiosis sería el parasitismo. En este contexto conceptual, la violencia estructural sería aquella situación definida por la presencia conjunta de represión y desigualdad. El objetivo de la paz positiva se centraría en lograr de forma creciente, intercambios equitativos, manteniendo la diversidad.

¿Qué efectos tiene la violencia en la persona? *La violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo... cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable...* (Galtung, 1985), por tanto, la violencia es *algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana* (Galtung, 1985) explicando que las personas sufran *realizaciones afectivas, somáticas y mentales, ... por debajo de sus realizaciones potenciales* (Galtung, 1985) debido a la situación evitable que padecen. Esta situación es la violencia estructural. Es evidente que la teoría de la paz está íntimamente relacionada, no sólo con la teoría del conflicto, sino también con la del desarrollo, tanto de las personas como de los grupos humanos. Como se puede ver no es un asunto desdeñable preguntarse por la realidad de la violencia estructural en el currículo.

Otro concepto que también hay que redefinir es el de conflicto, pues aparece generalmente cargado con una valoración negativa. Esto ocurre porque se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología. Un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. Mientras la violencia no es innata en los seres humanos, a pesar de lo que algunos han dicho, sino un aprendizaje, el conflicto si es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. Es necesario porque es una de las fuerzas motivadoras del cambio social y personal, convirtiéndose en factor de renovación. Es un reto y como tal, su valor positivo o negativo, depende de cómo se lo regule. Por tanto, más que de eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio. En consecuencia, la eliminación pacífica de los conflictos no es una estrategia adecuada para buscar la paz (Rodríguez Gracia, 1986), como tampoco la paz se resuelve en un problema de orden, porque en él no cabe el conflicto.

Todos estos conceptos tienen una repercusión clara e importante en el campo educativo, no sólo por el tema de la violencia en el currículo, sino por muchos otros. Sirva de ejemplo el campo de la educación en la resolución de conflictos, la educación en la desobediencia crítica (Qué difícil es oír a un maestro o profesor decir a sus alumnos que hay que desobedecer, o hay que plantear un conflicto que se silencia por las estructuras de dominación...) He aquí toda una pedagogía que normalmente se recoge en los desarrollos teórico-prácticos de la EP. Esta temática se relaciona estrechamente con los temas de la resistencia crítica y de acciones emancipatorias en el seno de las instituciones, también en la educativa. Precisamente en ésto se encuentran las condiciones de posibilidad de una acción cultural por la paz (Fdez. Herrería, 1993, 1994).

### 3. VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y CURRÍCULUM

#### 3.1. Violencia socioeconómica y política

El término currículo es polisémico. Aquí lo vamos a entender en la línea de la Reforma, como un proyecto de acción en el que se concretan y toman cuerpo diversos principios: ideológicos, políticos económicos, pedagógicos... con intención de traducirlo en acciones y todo ello para producir una mejor educación en los sujetos de una comunidad. El currículo es la forma que toma la institucionalización de la educación, es decir, la escolarización. Reconocer que está atravesado por principios o ámbitos que se interrelacionan: ideológicos, políticos, sociales, culturales, económicos... hacen de la

escuela una institución que no es neutra, al servicio de una sociedad que tampoco lo es. No es una institución apolítica, como la pensaban las ideologías conservadoras y liberales.

La escuela y, por tanto el currículo, *como exponente totalizador de lo educativo y como expresión de la relación Escuela-Sociedad* (Escudero Muñoz, 1986) no es una institución aislada de los contextos culturales, económicos y políticos y consecuentemente de las redes por las que el poder es distribuido en una sociedad, en favor de los intereses ideológicos y económicos de grupos y clases sociales particulares.

La escuela es más bien una institución privilegiada para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y patrones de conducta resultante de confrontaciones de grupos sociales con intereses contrapuestos.

Este compromiso de la escuela y del currículo con valores socio-culturales, económicos, políticos..., con concepciones de lo educativo, es lo que nos permite hablar de violencia en la escuela, al reproducir/mantener y, en parte contestar, el orden económico, sociocultural y político existente, con sus conflictos. Esta violencia es estructural porque al reproducir las estructuras sociales injustas y sus conflictos (configuraciones materiales e ideológicas sobre las que se asientan la realidad de las clases y grupos sociales en conflicto) está reproduciendo la desigualdad del orden social institucional y legal existente.

Esta violencia ha sido suficientemente señalada por las Teorías de la Reproducción:

- *La Reproducción Social*: Althusser en 1969 propone un modelo con el que trata de explicar cómo se reproducen las relaciones de producción en las sociedades capitalistas. En él la escuela aparece en la superestructura como un Aparato Ideológico del Estado con una "función dominante" entre el resto de los aparatos ideológicos (religioso, familiar, jurídico, político y cultural) al reproducir, mediante la ideología, en primer lugar, y la represión, en segundo lugar, las relaciones de explotación capitalista (Althusser, L., 1977), y por tanto, relaciones de violencia.

- *La Reproducción Económica*: la Teoría de la Correspondencia (S. Bowles y H. Gintis, 1976). Afirman que la educación, a través de la escolarización, es una de las principales estrategias para la reproducción del modelo de esta sociedad, y en consecuencia, para la reproducción de la desigualdad. Tras un análisis comparativo de los cambios ocurridos en la institución escolar a través de la historia respecto de las transformaciones en la estructura de producción y distribución de cada sociedad, plantea una correspondencia estructural entre las relaciones sociales de producción en el sistema económico y las relaciones sociales de educación en el sistema educativo. Estas son las que se dan entre administración, profesores, estudiantes y trabajo. Estas relaciones son una réplica de la división jerárquica del trabajo. La función prioritaria, pues, del sistema educativo es ayudar a los jóvenes a integrarse al sistema económico a través de esa correspondencia estructural, lo que significa socializarlos para que acepten la desigualdad. Esto supone un aprendizaje escolar de la violencia al aprender a aceptar los imperativos económicos, sociales y culturales de la economía capitalista.

Cada vez más, la Escuela es un inmenso servicio organizado y controlado por el estado. Este es la máxima encarnación del poder político entendido este poder como el dominio incondicional del hombre sobre el hombre. Este dominio *está siempre falto de razón. No hay forma de legitimar racionalmente el poder indicado. Cualquier filosofía política no ha hecho más que buscar las razones por las cuales tiene que obedecer el súbdito*

o ciudadano. Se procura salvar el absurdo del acto político. Denominamos ahora ideologías a las pseudojustificaciones racionales de un poder político ejercido o a ejercer (Fullat, 1992, 183). Esta ideología es, p. ej. en China, el marxismo, y en Estados Unidos, el liberalismo. Cuando los súbditos aceptan de hecho las razones que justifican un poder político a fin de que obedezcan, éste se convierte en autoridad política, ya que ante sus ojos queda legitimada. Así, en el Egipto del tiempo de los faraones, la ideología aceptada para adecentar la gratuidad de la posesión del poder absoluto por parte del faraón, era que éste era Dios, por tanto, quien manda es el mismo Dios. En otro momento histórico, ya no era Dios, sino un representante suyo: p. ej. Luis XIV de Francia, el rey sol. En las actuales democracias, quien manda representa al pueblo. En realidad, ninguna de las tres razones es suficiente para obedecer. Los discursos que se constituyen en pseudolegitimación del dominio del hombre sobre el hombre (buscan convencer), por tanto, de la violencia que ello supone, los elabora, en parte, la escuela, como aparato ideológico o de propaganda del estado. Entre ellos se encuentra también los medios de comunicación, el religioso, el jurídico...

El siguiente tipo de violencia, al que ya nos estamos refiriendo, es la violencia que busca convencer. Pero hablaremos de ella de una forma más general, y no solamente ligada al poder político. Así pues, cuando a lo reproducido, en definitiva, estructuras de desigualdad, se le añade la legitimación o justificación de la visión/organización de la realidad tal como se reproduce, tenemos lo que se llama violencia simbólica (cultural).

### 3.2. Violencia Simbólica (Cultural)

Para terminar de referirnos a ella (considerando lo dicho más arriba), vamos a exponer otras teorías de la Reproducción:

- *La Reproducción Cultural.* P. Bourdieu y C. Passeron (1970) tratan de explicar el papel decisivo del sistema escolar en la perpetuación del modo de producción y estratificación de la sociedad capitalista. Esto se realiza a través de la violencia simbólica, que se manifiesta como violencia cultural, en cuanto que imposición, desde el poder, de significaciones, de concepciones interesadas de la realidad, que aparecen como legítimas, naturales, disimulando las relaciones de fuerza que se esconden tras esas significaciones, disimulo que aumenta el poder de quien las produce. La escuela transmite esta violencia simbólica, cultural, a través de la acción pedagógica, que se basa en la autoridad, es decir, en una relación desigual de comunicación y de poder. Esta autoridad implica un trabajo pedagógico con la duración suficiente como para producir cambios persistentes, con lo que se garantiza la inculcación de la cultura de los grupos dominantes, de sus categorías perceptivas, interiorización que oculta lo interesado de esta visión de la realidad, y por tanto, su violencia, haciéndola pasar como una visión "natural". De esta forma, un "dominado" se convierte además en un "domesticado" y el sistema de enseñanza (y lógicamente el currículo), se constituye, estructural y funcionalmente, en conformidad con su función reproductora, reproducción que es condición de su autoreproducción. Esta se facilita cuando los agentes de la reproducción, los profesores, "sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, (o sea) rutinas adquiridas mediante un currículo oculto...fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades..." (J. Torres, 1991, 95) lo que convierte a la cultura escolar en una cultura rutinizada. Así pues, la cultura, la institución escolar y, más en concreto, el currículo, está mediatizado por intereses de clase, de dominación, por intereses violentos. La obra de Baudelot y Establet (1971) aporta una demostración cuantitativa de cómo la escuela asegura la división de la sociedad en clases, división que es anterior a la

escuela, ya que la selección de los niños estaba ya determinada en función de su pertenencia a una clase social.

Las Teorías de la Reproducción han sido criticadas por mecanicistas, economicistas, reduccionistas, estructuralistas, lo que supondría negar la existencia de contradicciones, de conflictos, de resistencias, dado que la inexorable fuerza condicionante de la infraestructura no dejaría espacio alguno para una intervención crítica en la realidad, lo que nos llevaría a un determinismo economicista. Sin embargo, afirma Fernández Enguita (1985a, 5-32) que es posible conciliar la estructura y la actividad humana, la reproducción y la contradicción, aunque reconoce dicho autor que la perspectiva de la reproducción ha subrayado casi solamente las determinaciones estructurales, minimizando la existencia de contradicciones, de la acción humana, de la práctica contrahegemónica, de lo que podríamos llamar, espacios de indeterminación, donde sería posible establecer procesos de resistencia crítica y creativa (véanse autores como M. W. Apple; H. A. Giroux; P. Willis, entre otros).

La EP no puede renunciar a esta perspectiva de síntesis que afirma la reproducción, pero también la resistencia, es decir la producción, porque lo contrario negaría la posibilidad misma de su existencia. (Fdez. Herrería, 1994a)

Dado que el currículo oculto y explícito no siempre trabajan en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos dominantes, de que se producen conflictos, fisuras y contradicciones, signo evidente de la relativa autonomía del ámbito cultural y, por consiguiente, del sistema educativo, es dicho conflicto el que proporciona oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de las acciones y de la vida escolar y ponerlos al servicio de los grupos sociales más desfavorecidos, posibilitando culturas más críticas y generando una "producción" de prácticas sociales emancipadoras en la institución escolar, basadas no en la eliminación de los conflictos sino en su desvelamiento y manejo para desenmascarar la violencia institucional y su función reproductora. Este modelo de EP es crítico, conflictivo, pero no violento, basado en la concienciación y en la acción cultural para la paz.

Por otro lado, el currículo pasa por una serie de fases en su construcción (Gimeno, 1988), desde que en el contexto del programa político del gobierno del estado aparece como currículo ideal, a nivel de intenciones, hasta que pasa a ser un currículo legislado, currículo básico, en el MEC y comunidades autónomas, currículo interpretado por intermediarios (editoriales, MRPs., CEPs., servicios municipales de educación, sindicatos), llega a los centros escolares para su planificación, a los profesores y alumnos que a su vez lo planifican, hasta que finalmente es puesto en acción, desarrollado y evaluado en las aulas, pasa por una serie de traducciones y relecturas, se modela en la práctica dando cabida a acciones no previstas que sean contrarias a los intereses reproductivos. Esto se ha facilitado con la Reforma dado que incluso se legisla que el currículo sea abierto, lo que posibilita que desde unos niveles de concreción cada vez mayores, se produzcan procesos relativamente autónomos de innovación educativa y de diversificación institucional (Manuel Moreno, 1990).

Los tipos de violencia de los que hemos hablado hasta aquí (socioeconómica, política y cultural) se constituyen en el hontanar de los demás tipos de violencia del sistema educativo.

Esta violencia estructural, que ha denunciado las teorías de la reproducción, se manifiesta en el sistema educativo con frecuencia como algo difuso, que se diluye en las

redes de la burocratización y de la gestión de los centros educativos, se manifiesta en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en las resistencias de la comunidad escolar ante los cambios renovadores, en modos corporativistas de funcionamiento, en modelos de evaluación, en mensajes culturales, en contenidos que se presentan ya "muertos"; en los aprendizajes implícitos, colaterales (currículo oculto), como la pasividad, la competitividad, el individualismo, la meritocracia, la domesticación, la obediencia, el miedo a los conflictos, la falta de compromiso personal e institucional con el entorno comunitario; la violencia aparece en la estratificación de roles, las recompensas y los castigos, en las contradicciones de lo explícito con lo implícito, en el exceso de normas y regulaciones; en la organización arquitectónica,...etc. Vamos a explicitar a continuación los tipos de violencia más importantes de esta red.

### 3.3. Violencia Epistemológica

Llamaremos así a la percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre si, que se traducen en una parcelación y fragmentación del saber. Esto lleva, en el campo del currículo, al asignaturismo, al nocionismo. Veamos cómo surge esta forma de percibir las cosas. Hasta que empezó el siglo XVI, la Europa medieval y renacentista tenía una visión del mundo como algo orgánico, vivo, espiritual, en donde se daba una interdependencia de los fenómenos materiales y espirituales. Sin embargo, en los siglos XVI y XVII se dio un cambio radical en este paradigma con el nacimiento de la ciencia moderna: Copérnico, Kepler, Francis Bacon, Galileo... La importancia de éste es que fue el primero en utilizar la experimentación científica (enfoque empírico), junto con la descripción matemática de la naturaleza. Esto último llevó a Galileo a considerar sólo los *primi accidenti*, es decir, las propiedades mecánicas de las cosas, tales como las formas, el movimiento y a rechazar la *qualità*, las restantes cualidades: color, sabor, olor, sonido, al ser consideradas percepciones subjetivas. Sin embargo, la distinción más importante e influyente la presentó después Locke en su *Ensayo sobre la naturaleza del entendimiento humano* entre *cualidades primarias* u *originales* que son las inseparables de los cuerpos más allá de cualquier cambio o transformación (solidez, extensión, figura y movilidad) y *cualidades secundarias*, que no se hallan, en realidad, en los objetos mismos, sino como posibilidades de causar sensaciones en nosotros pero mediante sus cualidades primarias. Las consecuencias de esta distinción son importantes: Al hacer una abstracción de los aspectos cuantificables de la naturaleza estamos también rompiendo una relación humana completa con ella, de manera que en la incipiente ciencia no entra la estética, ni el sentido de los valores, es decir, los sentimientos, los motivos... en definitiva, el sujeto; sólo nos interesa lo cuantificable.

F. Bacon dio un paso más. A caballo entre los s. XVI y XVII afirmó que el valor y la justificación del conocimiento consisten en su aplicación y utilidad práctica. Su función consiste en extender el dominio de la raza humana sobre la naturaleza por medio de la ciencia (Copleston, 1971). Este planteamiento moderno, utilitarista, lo defendió con un lenguaje un tanto violento. En su opinión, la naturaleza tenía que ser *acosada en sus vagabundeos*, ... *sometida y obligada a servir*, ... *esclavizada*,... *reprimirla con la fuerza*, ... *torturarla hasta arrancarle sus secretos* (Merchant, 1980). Bacon fue fiscal general del tribunal supremo en Inglaterra, en los reinados de Isabel I y Jaime I. En su época eran corriente los juicios por brujería. Es muy probable que esas metáforas citadas le fueron inspiradas por esos procesos, en donde la tortura a mujeres, era una práctica común.

La comparación de la naturaleza con una mujer a la que había que torturar con artugios mecánicos (la analogía también se da en los medios, ya que la ciencia conseguía los secretos de la naturaleza utilizando aparatos con los que investigarla, "torturarla") es sólo un ejemplo significativo de la influencia que la mentalidad patriarcal tuvo en el desarrollo del pensamiento científico. Con Bacon la madre ha pasado a ser una mujer a la que hay que forzar. Se elimina lo afectivo, el sentido de los valores, se desconsidera la belleza de la naturaleza... y sólo interesa de esa "mujer" lo cuantificable, con el fin de dominarla y de ponerla al servicio del hombre. De aquí a una visión mecanicista sólo hay un paso y éste lo dio Descartes:

1. Frente al método empírico e inductivo propuesto por Bacon, Descartes defiende un método analítico y deductivo. Por un lado, el carácter analítico consiste en dividir los pensamientos y problemas en cuantas partes sea posible. Esto aparece en el *Discurso del Método*, cuando expone sus famosas cuatro reglas básicas. La segunda dice: *dividir cada una de las dificultades que examinare en tantas partes como fuese posible y en cuantas requiera su mejor solución* (Ferrater Mora, 1971). Su carácter deductivo viene de la reconstrucción lógica de lo complejo a partir de lo simple. Esta es la tercera regla del Método. El modelo del pensar matemático-geométrico era su ideal para que los frutos dados en las matemáticas se extendan a todos los ámbitos del saber. Este será el fundamento epistemológico y metodológico de su filosofía mecanicista. Como se ve, se está propiciando la postura reduccionista (lo que después se llamó el método del análisis reductivo) que mantiene la creencia de que para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas.

2. Aparte de Dios, Descartes distingue entre sustancia pensante, el yo, la mente o el alma y sustancia extensa, todo lo que es corporal. Cada una se define por la exclusión de la otra, pues no necesita la una de la otra para existir. Se forman así dos mundos paralelos y separados, independientes: el del espíritu y el de la materia. La extensión es figura, cantidad (tamaño) y partes componentes; se siguen eliminando las cualidades secundarias por subjetivas. Además de esto tenemos el movimiento. Sólo existe lo matematizable... Los cuerpos humanos, al igual que el de los animales, son extensión, por tanto funcionan como autómatas. Tanto los seres vivos como la materia inanimada, la naturaleza entera es una máquina y sólo eso. En la materia no hay vida ni metas. Todas las realidades materiales, la naturaleza entera puede explicarse atendiendo a la disposición y al movimiento de sus partes, lo que supone un rígido determinismo. Con esta separación de las dos sustancias Descartes salvaguarda la autonomía del alma, la libertad y con ella el conjunto de los valores espirituales, de un mundo determinista y mecanicista, creando una esfera de realidad autónoma e independiente de la materia. La naturaleza aparece, pues, como una máquina perfecta regida por la exactitud de las leyes matemáticas.

Como afirma F. Capra, este cambio en la consideración de la naturaleza (de organismo a máquina) afectó profundamente a la actitud de las personas hacia el entorno natural. La visión orgánica del mundo en la Edad Media promovía un sistema de valores propicio a un comportamiento ecológico (F. Capra, 1985). C. Merchant (1980, 3) dice que *"la imagen de organismo vivo y de madre que se le daba a la tierra fue utilizada como obstáculo cultural para limitar la acciones de los seres humanos. No es nada fácil matar a la propia madre, hurgar en sus entrañas en busca de oro o mutilar su cuerpo... Mientras se pensó en la tierra como algo vivo y sensible, podía considerarse como falta de ética del comportamiento humano el llevar a cabo actos destructivos en contra de ella"*. El mecanicismo cartesiano proporcionó la "autorización científica" para la explotación de los



recursos naturales. Hoy la explotación es ya un expolio. Así pues, la base filosófica de esta secularización de la naturaleza es la distinción y separación entre materia y pensamiento.

3. La sustancia extensa, los cuerpos se reducen a masas discretas, puntuales, moviéndose en el espacio euclídeo (infinito, isotópico y tridimensional). Las acciones y reacciones se ejercían mediante choques, es decir, por contacto. Sólo se necesita describir matemáticamente las leyes que rigen estos movimientos. La causalidad se reduce a la causa eficiente.

La distinción radical cartesiana entre mente y cuerpo y en general, su mecanicismo reduccionista y fragmentario de la realidad ha calado muy hondo en la cultura occidental. No podemos extendernos en esto, pero valgan algunas consideraciones: p. ej., el hecho de conceder más valor al trabajo intelectual que al manual; la dificultad de la medicina para considerar la dimensión psicológica de las enfermedades y la del psicoanálisis para ocuparse del cuerpo de sus pacientes. El modelo médico actual considera al cuerpo humano como una máquina que puede analizarse desde el punto de vista de sus partes (posición reduccionista cartesiana). La enfermedad es la avería de la máquina, de los mecanismos estudiados por la biología. Sólo la nueva física, basada en las teorías de la relatividad y cuántica, ha roto con el paradigma mecanicista y reduccionista cartesiano. En psicología, el conductismo es el punto culminante del enfoque mecanicista con el que ganó respetabilidad científica. En el campo educativo no necesitamos más que cabezas pensantes. (Movimiento di Cooperazione Educativa, 1979). Los sociólogos y economistas han hecho esfuerzos para ganar respetabilidad, adoptando el paradigma cartesiano. La economía actual se caracteriza por un enfoque reduccionista y fragmentario, típico de la mayoría de las ciencias sociales. Los economistas tienden a olvidar que su ciencia no es más que un aspecto de toda una estructura ecológica y social, todo un sistema viviente. *"El principal error de las ciencias sociales es la división de esta estructura en fragmentos que se consideran independientes y que se tratan en distintos departamentos académicos.... Este enfoque fragmentario también se refleja en los gobiernos, en la división entre política social y económica..."* (F. Capra, 1985, 213-214).

El mecanicismo cartesiano, su imagen de la naturaleza, como mentalidad científico-filosófica, ha sido el paradigma dominante en la ciencia, hasta que la física del s. XX efectuó un cambio radical. Incluida la síntesis de Newton, que añadió al mecanicismo cartesiano, el atomismo (toda la materia está formada por objetos sólidos, pequeños e indestructibles), la ciencia posterior fue sólo una evolución de la idea cartesiana. Su método analítico de reducción de lo complejo a lo simple inició todo un programa para describir minuciosamente los mecanismos que constituyen los organismos. Biólogos, psicólogos, sociólogos lo han seguido durante trescientos años.

La mecánica cuántica y la teoría de la relatividad han rechazado los principales conceptos de la visión cartesiana y de la mecánica newtoniana: las nociones de espacio y tiempo absolutos, la realidad de las partículas sólidas elementales, separadas entre sí y con propiedades independientes de su entorno; la eliminación del sujeto, del observador, respecto de lo observado y por tanto la descripción objetiva de la naturaleza; la naturaleza estrictamente causal de los fenómenos físicos; la existencia de objetos sólidos en el sentido de que la materia fundamental sea una cosa, una sustancia; el concepto cartesiano de una realidad que consiste en partes aisladas enlazadas por conexiones limitadas... (F. Capra, 1985) Los nuevos conceptos de "campo", de "estructura", de "sistema", han cambiado nuestra visión de la realidad. L. von Bertalanffy inició la formulación de la Teoría General de Sistema. Contra Descartes y Newton, defiende la validez de la afirmación aristotélica de

que el todo es mayor que la suma de las partes, tratando de demostrar que el paradigma analítico, mecanicista y atomista no era válido, ya que los fenómenos complejos no son explicables por la suma de propiedades de procesos o elementos individuales. Un sistema no es una resultante de un sumatorio, sino una emergencia, algo novedoso que aparece porque se dan elementos diferenciados que interrelacionan entre sí, con una unidad global de funcionamiento. La tercera regla del Método cartesiano, que como dijimos, buscaba la reconstrucción lógica de lo complejo a partir de lo simple, no capta las emergencias, ya que él supone que de la suma de lo simple, resulta lo complejo. Cuando en realidad ni lo simple se capta desde lo simple, ya que la unidad global, la totalidad funcionante, redefine a los elementos por estar interrelacionados en la emergencia de la organización. La ciencia clásica aislaba los niveles de realidad en sus análisis de unidades individuales, olvidándose de la interacción entre dichas unidades.

Por tanto, la epistemología de esta nueva visión de la realidad, *"se basa en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Esta visión va más allá de los actuales límites disciplinarios y conceptuales y nuevas instituciones la perseguirán"*. (F. Capra, 1985, 307). Podemos, pues, distinguir esas dimensiones de la realidad, pero no separarlas. En esto estaría la violencia. Nuestra concepción de la realidad es ahora orgánica, ecológica, dinámica, holística.

Los conceptos claves de la violencia epistemológica son, pues, los de fragmentación y aislamiento de lo fragmentado como resultante del método de análisis reductivo; estos conceptos nos va a facilitar una metáfora, una guía, de cómo operan todos los tipos de violencia que expondremos hasta el final del artículo, es decir nos va a desvelar su estructura operativa común.

### **3.4. Violencia Organizacional y Arquitectónica**

El sistema educativo como institución de masas se pone en marcha en el contexto del industrialismo moderno, en el que se está aplicando los sistemas de gestión y funcionamiento ideados por F. Taylor (1911) y comentados por J. Varela y F. Alvarez-Uria, (1991). La organización científica del trabajo, estandarizando el proceso de producción para la fabricación de productos en serie, es el medio por el que se busca plasmar los valores de la eficiencia y la rentabilidad por encima de todo. Para conseguirlo hay que aplicar dos técnicas: la división de tareas y la especialización.

La sociedad del industrialismo emergente al necesitar construir un tipo de sujeto adecuado a sus nuevas demandas aplicó los valores y el modelo procesual taylorista a los enfoques teórico-prácticos del currículo. De esta forma, la educación institucionalizada como educación de masas, se convierte en un instrumento eficiente, en una tecnología para la formación de los hábitos adecuados a los nuevos valores y modelos que definen la moderna revolución industrial. La comparación entre el funcionamiento taylorista de la fábrica y la organización del sistema educativo pone de relieve profundas analogías estructurales y funcionales (Gimeno Sacristán, 1982). El modelo de escuela como factoría, sigue en gran parte presente hoy (Fdez. Herrería y otros, 1994).

El llamado *celularismo* evidencia la fragmentación y el aislamiento común a toda esta tipología de la violencia: profesores aislados, con materias aisladas (parcelas del saber), en un sistema secuencial/lineal de trabajo (en analogía con la cadena de montaje) encargados

de grupos de alumnos en espacios ordenados antidualógicamente, que promueve el aislamiento de los alumnos entre sí. Cada profesor con sus alumnos y su materia funciona como una célula independiente de las otras.

Niega la enseñanza en equipo, el sentimiento de trabajar en un proyecto educativo común, siempre que éste exista; niega la cooperación, el intercambio y todo lo que se apoye en ello, como por ej., los procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica que fundamenta el desarrollo profesional y personal. En palabras de J. M. Escudero Muñoz (1990, 16-17): *"La estructura celularista de las escuelas es la expresión, y al mismo tiempo el caldo de cultivo, de una cultura escolar dominante, acaso oculta, pero muy real, en la que se prima la privacidad del profesor, su autonomía individualista, el aislamiento profesional y un sentido sagrado de pertenencia de cada una de las 'células' (aulas) y sujetos (alumnos) de los que cada uno de los... profesores, son responsables... contribuye a hacer de las escuelas estructuras organizativas con serios riesgos de burocratización interna y externa... Estas estructuras, prácticas organizativas y cultura escolar, representan serias barreras para la renovación interna y mejora de la educación"*. Además, como esta cultura escolar niega la dialogicidad y previene la emergencia de la concientización, contribuye a mantener determinados valores sociales, culturales e ideológicos (Kemmis, 1988).

### 3.5. Violencia Metodológica y de Contenidos

Se evidencia como un proceso de reproducción de la cultura en letra impresa, una cultura intelectual, mediada por el profesor, que aparece como intermediario erudito y que llega a la inteligencia de los alumnos, vista sobre todo como depósito (*Educación bancaria*. Freire). En este contexto la enseñanza se reduce a una transmisión verbalista de conocimientos, pero éstos están ya producidos, acotados, sistematizados, homogeneizados para todos; en definitiva se presentan ya "muertos", son sólo letra embasada en libros; están descontextualizados, aislados también de la acción. Los contenidos tienen una fuente última de determinación: el estado, que al realizar la política educativa, dicta los fines de la educación y señala los valores, con lo que define en un doble sentido a los contenidos. A su vez, los fines y los valores definen la ideología de la enseñanza (Gonzalo Anaya, 1979).

Ante éste proceso desnaturalizador, como diría Bruner, el aprendizaje pierde toda motivación intrínseca, su vitalidad, su capacidad de entusiasmar, su veracidad y se convierte en una reproducción básicamente memorística de contenidos intelectuales. Sin embargo, *"aprender no es solamente algo semejante a la salud, sino que es la salud misma"* (M. Ferguson, 1985). Como no sólo se aprende lo que se enseña, sino también cómo se realiza esto, en que ambiente de clase, en que situaciones (individuales, grupales, con o sin utilización de recursos). Es decir, como todos esos aspectos se reintegran en y con el aprendizaje de contenidos intelectuales, los alumnos siempre aprenden procedimientos (al igual que actitudes, aunque podamos no ser conscientes de ello): no sólo no aprenden los procedimientos ligados a los procesos de la metodología activa, de la participación, de búsqueda, de investigación, de producción e indagación, de aprender haciendo, de un aprender ligado a los contextos físicos, sociales, ambientales, históricos, de su propio entorno ... sino que aprenden los procedimientos de la reproducción, de la memorización, de la pasividad ligada a esa metodología, de la cultura del silencio frente a la participación...

Si atendemos a las actitudes, como están interrelacionadas a los otros procesos (el aprendizaje de conceptos y de procedimientos) el cuadro resultante no es mejor: no sólo no se aprende la curiosidad, el riesgo creativo, la búsqueda en grupo, la aventura de la autonomía, el acercamiento a los contextos reales y a la acción crítica en el entorno, la

cooperación, actitudes democráticas... sino que se aprende positivamente (lo cual no es positivo) la aceptación acrítica, el no compromiso con la realidad cercana, la dependencia de la "alimentación" del profesor, el dogmatismo, la pasividad, el individualismo... todo un cuadro clínico que evidencia el impacto de la violencia estructural en las personas: la enfermedad paidogénica, es decir, "enfermedades", incapacidades causadas por una cierta cultura pedagógica en analogía con las enfermedades iatrogénicas, que son las causadas por la propia medicina. Aquí se fragmenta y se aísla los aprendizajes de sus contextos y de las acciones; se separan a los alumnos entre sí y de una cultura viva.

### 3.6. Violencia disciplinaria y desnaturalizadora

Se corresponde con la violencia metodológica en su concepción de la enseñanza como transmisión de conceptos y el aprendizaje como su recepción. En consecuencia, la evaluación no puede ser otra cosa que el típico examen que busca averiguar la cantidad de contenidos conceptuales retenidos en la inteligencia depósito, la cantidad de saber que es capaz de reproducir el alumno. Este tipo de evaluación tiene una dimensión de control, sanción y etiquetamiento. Foucault no duda en calificar al examen de nueva tecnología disciplinaria. Políticamente hablando, es interesada y por consiguiente, no es neutral. Es un vehículo de imposición, definición y legitimación del saber auténtico, ya que define lo que cuenta como saber digno y aceptable, como también quién tiene la última palabra. Es una nueva modalidad de ejercicio del poder disfrazada de cientificidad a través de la cuantificación. Son muy interesantes los análisis del saber y de su relación con el poder realizados por M. Foucault.

El retrato - robot del alumnado sometido a estos procesos es el siguiente:

- Aprende una doble moral: lo que importa es el papel certificado, el título, el diploma que dice el nivel de consumo de saber oficial, formándose distintos grados o jerarquías. Hacia el vértice superior de la pirámide se encuentran los grandes consumidores, los capitalistas del saber oficial (modo de existencia del tener). Importa más este tener que el aprendizaje real (modo de existencia del ser) (Fromm, 1978).
- El alumnado aprende que este saber sancionado, que este tener, posee un carácter instrumental, pues se utiliza en un proceso de intercambio, de transacción, al modo comercial, con el diploma que el profesor le da. Las tareas académicas se vuelven así, artificiales, formales, y por lo mismo, costosas y en sí mismas vacías de significación. Se utilizan para el intercambio en la transacción escolar: actuaciones del alumno por calificaciones y títulos. Este proceso mercantil ha sido desvelado por los análisis etnográficos del aula, concretamente, el modelo ecológico de W. Doyle (1977). Manifiesta claramente hasta dónde pueden llegar los fenómenos de desnaturalización del aprendizaje en el citado contexto mercantil del aula.
- Aprende a ser individualista, competitivo y consumista: se fomenta por las estrategias competitivas pues debe consumir el saber oficialmente sancionado por la institución, que es su depositaria. Esto lleva a la titulocracia, a la meritocracia y a la inflación del currículo, ya que saber sancionado es igual a poder socialmente reconocido, lo que supuestamente significa mayor altura en la pirámide social que puede traducirse en mayor poder económico.

- Aprende a adaptarse, a acomodarse, según las circunstancias de la vida del aula, a mostrar las conductas apropiadas según exigencias concretas, lo que es una muestra más de una doble vida: la superficial, exigida por la institución, que resulta útil, y la otra, la personal.

- Aprende la obediencia, la sumisión, y el formalismo como rito de paso para obtener lo que le es útil.

Aquí la fragmentación y el aislamiento operan en la clasificación y el etiquetamiento de los alumnos en función de la cuantificación o nota sacada en un tipo de evaluación que se centra en el producto final. No es formativa, basada en los procesos y en el desarrollo curricular.

### 3.7. Violencia en las Relaciones Sociales

Se da en el triángulo formado por la institución, los profesores y el alumnado. Está construida según valores de autoridad y disciplina fundamentalmente formal. El orden y la autoridad llega a ser una obsesión. Pero la autoridad no sólo se muestra personalmente, por parte de un profesor o de un cargo directivo en el ámbito del centro, ni siquiera sólo en la gestión poco democrática del centro, o en la participación rutinaria y formalista impulsada por las estructuras de poder, sino de formas más sutiles, como por ej., a través de la organización escolar como "supervisor invisible", en las tradiciones rígidas y muertas que mantienen su inercia, en actitudes corporativistas, en el etiquetamiento según roles. Así, en palabras de Fdez. Enguita (1990c, 101-102): *"En la escuela los alumnos aprenden a ser tratados como miembros de categorías y gestionados como parte de colectivos, aprenden a formar parte de un mundo impersonal y burocrático ... aprenden a verse a sí mismos como miembros de la categoría 'alumno' "*.

Todo esto produce actitudes de obediencia y sumisión con las consiguientes consecuencias socio-políticas. Además la autoridad se manifiesta en la casi nula participación de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que le afectan. Este hacer con él pero sin contar con él lleva a la manipulación, a la alienación respecto del proceso de trabajo (en analogía con el trabajador en el modo de producción capitalista industrial). En estos procesos aprenden a poner su capacidad de trabajo en manos de una voluntad que no es la suya, a actuar por recompensas externas, como las notas (después será el salario), se acostumbran a ser evaluados, productivos incluso en tareas que no les agradan, a ser regulados por el tiempo a través de horarios, a la distribución de recompensas y a los castigos... (Fdez. Enguita, 1990b). Esto muestra la estratificación, la jerarquía en las relaciones sociales, la clasificación según roles, en definitiva la fragmentación y la separación, es decir, la distancia social entre los estratos del sistema... la ruptura de la igualdad por las relaciones asimétricas.

### 3.8. Violencia Institucional-Administrativa

Está difuminada reticularmente y aparece en un exceso de normas y regulaciones que chocan con los aspectos educativos. Tyler habla de una estructura bidimensional en la escuela: como escala jerárquica de autoridad y como sistema de división de trabajo profesional. Entre estas dos dimensiones existe un desajuste estructural, se da una ambigüedad. Responder a este desajuste ha llevado a la investigación de las llamadas "escuelas eficaces" y sus características.

Las organizaciones escolares, pues, están formadas por un doble entorno, el institucional que es previsible, normativizado y rígido y el entorno técnico, que es incierto, ambiguo y falto de coordinación. El desacoplamiento estructural es generador de conflictos creando problemas profesionales dentro de las burocracias relacionados con tres aspectos:

- con la estructura participativa,
- el sistema de incentivos al profesorado,
- la introducción de innovaciones.

Este desajuste estructural explica que instancias burocráticas externas tengan dificultades para supervisar y controlar los procesos instructivos y sus efectos sobre el currículo, lo que produce una reacción de aumento del control en las burocracias. El profesor "responde" con el aislamiento, con el trabajo "oculto" lo que produce una burocratización del control. En esta dinámica de acciones y reacciones, el profesor se siente amenazado respondiendo con un mayor aislamiento, adoptando enfoques más mecánicos y rutinarios y devaluando las interacciones profesionales. Esta "enseñanza defensiva" produce una descalificación del trabajo docente. La supervisión como control burocrático genera una caída en la calidad docente al tratar de acomodarse el profesor a una organización que genera una serie de conflictos que él no puede resolver.

Las escuelas eficaces parecen haber encontrado un equilibrio entre las áreas controladas: dirección, relaciones burocráticas... y las áreas autónomas: actividad docente, libertad... ( J. L. San Fabián, 1990).

Cuando el control de la dimensión institucional, de autoridad, con su entorno normativo y rígido, aumenta su burocratización, produce en el entorno técnico una pérdida de calidad educativa al aislarse el profesor y ocultarse en una enseñanza defensiva y acomodaticia.

### **3.9. Violencia con respecto al entorno**

Los centros escolares suelen vivir de espaldas al entorno cercano en el que se encuentran; sus currículos no reflejan la preocupación por el conocimiento de las situaciones de la comunidad en la que viven. Más difícil es aún que a ese conocimiento le puedan seguir acciones de mejora en esa comunidad. No se consideran centros de la comunidad para la comunidad, abiertos a ella y a intercambios enriquecedores para todos. Apenas se utilizan los recursos del centro, empezando por el edificio y sus instalaciones, para otras actividades que no sean las normales de la docencia. Sin embargo, los llamados centros educativos versátiles tienden a la poliorganización al intensificarse la tendencia hacia un establecimiento educativo comunitario (polivalencia, adaptabilidad). De nuevo la fragmentación y el aislamiento, en este caso del centro respecto de su comunidad o entorno en el que se encuentra.

El alumnado aprende en todo este proceso la desmovilización y el olvido del entorno social y natural. No se siente ligado, ni por tanto, responsable de la comunidad en la que vive. Su tiempo y su trabajo no tiene como objetivo último mejorar las condiciones de vida y la calidad del entorno. Esto pertenece a la acción política y social, acción que no es exigida por su aprendizaje. Sin embargo, cuando se organiza el currículo de algunas materias para el conocimiento y la intervención en el entorno comunitario, los alumnos responden con entusiasmo y dedicación (Fdez. Herrería y otros, 1994, en prensa).

### 3.10. Violencia por razón de Género

Hoy día se distingue entre sexo, diferenciación biológica que define la identidad de una persona como masculina o femenina; y género, diferenciación social, con base psicológica y cultural, entre características aprendidas que constituyen los esquemas de conducta supuestamente masculinos o femeninos, es decir los roles, que varían de una cultura a otra. Lo común es utilizar el criterio del sexo para la atribución de roles de género.

La socialización en la conducta de género tiene lugar dentro del sistema llamado patriarcado, que consagra el dominio y la supremacía de los valores andróginos que se transmiten como violencia cultural, simbólica, coloreando nuestra visión del mundo y transmitiéndose a través de las instituciones, organizando nuestras relaciones y vínculos con los demás como hombres y mujeres, condicionando la construcción de nuestra identidad personal.

Los valores andróginos del patriarcado son: organización jerárquica; poder como dominio; autoridad apoyada en la amenaza más o menos explícita de la violencia y del castigo; agresividad; competitividad; valentía; represión de los sentimientos, se debe tener cabeza y no corazón...etc. El militarismo es la esencia de los valores andróginos. El patriarcado es un sistema de dualismos en el que las mujeres están identificadas con el lado negativo. Está respaldado por la tradición judeo cristiana y por el desarrollo del pensamiento científico (S. Duczak, 1993).

La psicología de Jung ha señalado que todas las personas tienen en su psique aspectos masculinos y femeninos y que el desarrollo y la integración de ambos es fundamental para la madurez. Debemos romper con un sistema, el patriarcado, que insiste en estructuras mentales dualistas y valorar los aspectos tanto masculinos como femeninos dentro de nosotros mismos.

Como el currículo reproduce las estructuras sociales, económicas y culturales de la sociedad, al estar ésta impregnada de los valores patriarcales, éstos se transmiten al currículo por lo que la cuestión del género implica a todo el centro escolar, al currículo implícito y al manifiesto. Los valores andróginos antes indicados los podemos ver en la organización jerárquica y autoritaria de los centros escolares, en la dominación que ejerce la cultura escolar, en la amenaza de castigos si se trasgreden ciertos límites, en la competitividad agresiva... La violencia que aquí se genera es la de la socialización en supuestos roles masculinos no sólo a los varones, sino también a las mujeres, que deben manifestar estas cualidades si quieren subir en la estructura jerárquica de la sociedad. Esta socialización supone, una vez más, una fragmentación de la igualdad por asimetrías: se promueven actitudes de desigualdad y de jerarquización.

P. Ballarín (1994) señala aspectos importantes en los que se concreta esta violencia: Sexismo en el lenguaje; androcentrismo en la ciencia; discriminación sexista en los libros de texto; discriminación en el trato; debilitamiento de las aspiraciones personales y profesionales en las niñas/mujeres.

### 3.11. Violencia etnocéntrica

Factores políticos, económicos y demográficos, entre otros, están produciendo un trasiego poblacional entre los distintos países. La nueva Europa, por ej., es cada vez más multicultural y multilingüe. Es la tendencia actual de las sociedades modernas: la complejidad racial y cultural de comunidades de orígenes diversos viviendo dentro de la

misma estructura política y socioeconómica. Esta mundialización ha invalidado el antiguo objetivo de socialización de los sistemas educativos modernos, que según M. Debeauvais (1992), era desarrollar la conciencia nacional, transmitiendo valores "nacionales". Esto hoy sería anacrónico y sobre todo violento: el etnocentrismo está siendo confrontado por la fuerza de los hechos. J. Henfrey (1993, 222) afirma acertadamente que *"en el nivel del currículum, lo que se precisa es evitar unos contenidos y unos enfoques que sean unidimensionales y etnocéntricos. Las perspectivas y las experiencias que el currículum incluye son aquellas con las que confirma y valora un conocimiento. Las que excluye resultan correspondientemente no valoradas, aunque sólo sea por omisión. Sin embargo son importantes el modo y el estilo de la inclusión,..."*. El tema es si la diferencia cultural se convertirá en un factor de enriquecimiento en un proyecto intercultural (que no es sólo pedagógico, sino sociopolítico, de síntesis para la emergencia de una nueva cultura), en la perspectiva de un mundo cada vez más interdependiente, o será una vez más, un factor de exclusión, de marginación y xenofobia, de desigualdad. Pero el desafío consiste, justamente, como afirma Dolores Juliano (1991, 9), *"en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr"*. Sin embargo, sigue diciendo, la tradición colonial europea, con siglos de experiencia en relaciones asimétricas y de desvalorización de lo diferente, ha socializado nuestra percepción de lo "otro" como inferior, ante lo que cabe sólo dos posturas, la asimilación o el rechazo. Esta posición se reproduce en la escuela, en la que con frecuencia ser o sentirse diferente es más bien un estigma.

No hay que pensar que la diferencia viene de "afuera", marcada con los signos de un color de piel o/y un lenguaje diferente, Ettore Gelpi (1992, 26) nos recuerda que *"la interculturalidad en la vida cotidiana, en el mismo barrio y en el mismo pueblo no es posible con personas que vienen de muy lejos, cuando no existe una práctica cotidiana de interculturalidad. Vivimos culturas diferentes, no solamente en el mismo barrio sino en la misma casa. La interculturalidad es una lucha dura contra las exclusiones en relación no sólo a los orígenes étnicos sino también sociales, culturales y educativos"*. Esto es de gran importancia porque implica un cambio de enfoque en el ámbito del currículo. En efecto, como bien dice G. Puig i Moreno (1991, 16): *"La opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para ciertos alumnos aislados sino a una educación para todos y en particular para los niños no-minoritarios (los autóctonos) en una reciprocidad de perspectivas. Se trata de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes"*, lo cual es bien distinto. Unas aportaciones valiosas de cómo empezar a hacer esto se encuentra en S. Sánchez Fdez. (1994).

En ocasiones se hace difícil concretar en qué consiste una delimitación cultural, llegando al punto en el que se afirma que todo individuo tiene su peculiaridad cultural. Lo que hace que se empiece a hablar de "educación para la comprensión del 'otro' ", con independencia del tipo cultural o subcultural que sea (urbano-rural, hombres-mujeres, mayores-jóvenes, culturas marginales...). Lo que importa, entonces, no es captar y respetar tal o cual cultura, sino la complejidad cultural en su conjunto (culturas con base lingüística, geográfica, religiosa, edad, sexo, integración-marginación,...) (Felix Etxeberria, 1992).

Así pues, la violencia opera aquí dividiendo y marginando; fragmentando y excluyendo; rompiendo asimétricamente la justa igualdad de derechos de los seres humanos.



### 3.12. Violencia antropológica

Esta no es ningún tipo nuevo de violencia. Los apartados anteriores definen toda una tipología de la violencia estructural en el currículo precisamente porque su efecto en los integrantes de la comunidad educativa, principalmente en el alumnado, es negativo en el sentido de no desarrollar sus capacidades humanas como debiera, cuando ello era evitable. A lo largo de esta exposición hemos ido dibujando un retrato-robot que manifiesta el tipo de sujeto construido por la violencia del sistema educativo: acrítico, pasivo, individualista, acomodaticio, alienado, tratado según roles, obediente, competitivo, sin motivación intrínseca, consumista de un saber oficial,...etc. No vamos a repetir aquí tan penosas características que definen la construcción social, institucional, de éste sujeto. Afortunadamente no todos los centros educativos están "situados" en el extremo negativo del espectro, que se ha descrito en éste trabajo.

Para finalizar, un último tema. Si éste tipo de sistema educativo produce sujetos con capacidades artificialmente constreñidas por la institución y ampliamente infrautilizadas, las consecuencias en lo que el Club de Roma llama "problemática mundial", son graves, ya que *"el factor humano es más central y predominante que los mismos problemas a resolver. Lo que en última instancia determina el éxito o el fracaso del desarrollo económico, social o de cualquier tipo es el despliegue y la expansión del potencial humano"* (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979, 165). Así pues, los centros escolares no están preparando a las personas para responder a los grandes desafíos del presente. Esto nos lleva a hablar de los "puntos ciegos" del sistema educativo: el tema al que nos hemos referido, el de los problemas globales es uno de ellos, pero existen otros, como el de los futuros de la humanidad, la construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos basadas en una red de valores que hagan a los individuos y a los grupos resistentes a la socialización de contravalores de nuestra cultura (el consumismo, la mercantilización de todo, el materialismo, la cultura del placer y del dinero, la superficialidad, la privacidad alimentada por la cultura del entretenimiento...) ¿No tendríamos, pues, que añadir una violencia más a las ya expuestas: la violencia de los "puntos ciegos" o v de lo ausente?

Todo esto nos lleva a la conclusión, como afirma D. Hicks (1993), de que, en numerosos y fundamentales aspectos, las estructuras de la educación son hostiles a muchos de los supuestos básicos de la EP.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALTHUSSER, L. (1977): *Posiciones*. Anagrama, Barcelona.
- ANAYA, G. (1979): *Qué otra escuela*. Madrid, Akal.
- BALLARIN D., P. (1994): "Violencia sexista en nuestro sistema educativo", en FERNANDEZ, A. (Ed.) (1994) *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1971, v.c. 1975): *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI.
- BJERSTEDT, A. (1988): *Peace education in different countries*. Suecia, School of Education, Malmö.
- BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. Y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid, Santillana.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, C. (1970, v.c. 1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976, v.c. 1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- CAPRA, F. (1985): *El punto crucial*. Barcelona, Integral.
- COPLESTON, F. (1971): *Historia de la Filosofía*. (Vol. 3). Barcelona, Ariel.
- DEBEAUVAIS, M. (1992): La educación multicultural: el nuevo contexto internacional. La experiencia francesa dentro de una perspectiva comparativa, en AAVV.: *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur.

- DOYLE, W. (1977) citado por PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en GIMENO, J. y PEREZ, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- DUCZEK, S. (1993): "Género", en HICKS, D. (Comp.) *Educación para la paz*. Madrid, Morata.
- ESCODERO, J.M. (1986): "El desarrollo del currículum y la educación para la paz", en *Revista de Pedagogía Social*, 5.
- ESCODERO, J.M. (1990): *La formación centrada en la escuela*, en LOPEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.) *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, Gid.
- ETXEBERRIA, F. (1992): Educación intercultural, racismo y europeísmo, en AAVV.: *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur.
- FERGUSON, M. (1985): *La conspiración de acuario*. Barcelona, Kairós.
- FERNANDEZ, M. (1985a): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y Sociedad*, 4.
- FERNANDEZ, M. (1990b): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNANDEZ, M. (1990c): *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNANDEZ, A. (1993): "El desvelamiento de la violencia en la escuela. La Escuela Nueva y la Pedagogía Institucional", en RUBIO, A. (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- FERNANDEZ, A. (1994a): "El desvelamiento de la violencia en la escuela. El movimiento antiinstitucional", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O.C.
- FERNANDEZ, A. (1994b): "Anotaciones críticas al movimiento institucional. La cultura de la resistencia en las aulas", en FERNANDEZ, A. (Ed.) O.C.
- FERNANDEZ A., SANCHEZ S., LOPEZ L. Y ENTRENA J. (1994): "Reconstrucción del sujeto y violencia estructural: Una experiencia en aulas universitarias", en Actas del I Congreso Europeo de Educación para la Paz, Santiago, 7-10, Julio. En prensa.
- FERRATER, J. (1971): *Diccionario de Filosofía*. B. Aires, Sudamericana.
- FROMM, E. (1978): *¿Tener o ser?*. México, F. C. E.
- FULLAT, O. (1992): *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona, Ceac.
- GALTUNG, J. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- GELPI, E. (1992): "Pedagogía intercultural y problemas socio-educativos de las minorías", en AAVV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- HENFREY, J. (1993): "Raza" en HICKS, D. (Comp.) O.C.
- HICKS, D. (1993): "Cambio de paradigmas", en HICKS, D. (Comp.) O.C.
- JULIANO, D. (1991): "Antropología Pedagógica y pluriculturalismo", en *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- LEDERACH, J.P. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.
- MERCHANT, C. (1980): *The death of Nature*. New York, Harper and Row.
- MORENO, J. M. (1990): *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid, Alhambra.
- MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (1979): *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona, Ferrán Pellissa.
- RODRIGUEZ, A. (1986): "Premisas básicas en la educación para la paz", en CENTRO PIGNATELLI: *En busca de la paz*. Zaragoza, Diputación General de Aragón.
- PUIG I MORENO, G. (1991): "Hacia una pedagogía intercultural", en *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- SANCHEZ, S. (1994): "El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones", en FERNANDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. O. C.
- SAN FABIAN, J.L. (1990): *El centro escolar como lugar de trabajo y el desarrollo profesional del docente*. Oviedo, Dpto. de CCEE (documento fotocopiado).
- TAYLOR, F. W. (1911, v. c. 1969): *Management científico*. Barcelona, Oikos-Tau.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.