

De la Pedagogía Hermenéutica a la Pedagogía de la Violencia¹

Beatriz Elena Coronado Barreto²

Recibido: 04/03/2015

Aprobado: 08/03/2015

Resumen

Fundamentada en las Ciencias del Espíritu, la pedagogía hermenéutica como Bildung concibe la educación como un proceso íntimo de formación del hombre, reubica al sujeto en el centro de la pedagogía, y desde una perspectiva holística, enfatiza su atención en aspectos únicos, individuales y sociales del sujeto, atendiendo tanto a las expresiones de la vida espiritual del hombre, como a las expresiones externas, es decir, el conglomerado social dentro del cual se le reconoce como actor y como sujeto histórico que busca el diálogo. En este sentido, el presente artículo tiene como propósito analizar los planteamientos teóricos de la pedagogía hermenéutica para inferir sobre la pedagogía de la violencia producto de prácticas pedagógicas que constantemente anulan al sujeto. Para tal fin se asumió la Ontosemiótica como metodología, la cual permite interpretar y comprender el “dinamismo social de la vida humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos” (Hernández Carmona, 2013, p. 16). A partir de la interrelación de textos derivados de Vilanou (2001), Dilthey (1949), Foucault (2006), Gadamer (1998, 2000), entre otros autores, se concluye que el mismo sistema cultural produce una semiosis de la violencia sistematizada en espacios intra y extraescolares, que permiten desde la interacción sujeto-mundo aprender a ser violento, lo cual fundamenta la pedagogía de la violencia.

Palabras clave: pedagogía, hermenéutica, violencia.

1 Este trabajo es producto de una investigación registrada como Proyecto satélite en el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de los Andes, bajo el código NURR-H-519-12-09-ED y forma parte del Proyecto NURR-H-5012-11-09-AA, titulado: Signos de la violencia y la agresión dentro de la convivencia ciudadana. Caso: violencia escolar, adscrito al Centro para la Formación y Actualización Docente del Núcleo Rafael Rangel

2 Docente Universitario adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Investigadora del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (Lisyl) del NURR-ULA. Email: bcoronado3@hotmail.com

1. Introducción

La historia de las Ciencias de la Educación presenta un conjunto de percepciones sobre la pedagogía, las cuales varían según el momento, los movimientos doctrinarios y las prácticas escolares. Al analizar este concepto encontramos que su proceso de constitución teórica no solo se limita a la acción de acompañar y conducir al niño; significado que le fue atribuido a este término desde el griego *παιδιον* (*paidos* -niño) y *γωγος* (*gogos* -conducir). Según Zambrano Leal (2005), esta expresión se apoya en la figura del esclavo, puesto que en la antigüedad el pedagogo era la persona encargada de conducir al niño hasta la puerta de la escuela y esperarlo para llevarlo de regreso a su casa. En el camino, éste debía cuidar sus modales, su cuerpo y su espíritu (moral).

No obstante, con el pasar del tiempo la concepción primitiva sobre pedagogía ha sido modificada para ser vista desde una visión más amplia como “el estudio y la regulación del proceso de la educación” (Nassif, 1958: 37). Por ello, su significado contemporáneo no guarda relación alguna con su raíz etimológica, ya que la educación afecta al hombre desde su nacimiento hasta su muerte. De igual manera, la pedagogía no solo debe ser definida como la ciencia de la educación consciente y sistemática, puesto que también existe la educación inconsciente (no se propone educar), ametódica (carece de procedimientos predeterminados para tal fin), natural y espontánea, la cual influye en el proceso educativo del educando y proviene de espacios naturales, culturales, sociales.

La pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los fines de la educación y las metas que deben alcanzarse, por tanto, se interesa por el estudio reflexivo del hecho educativo dentro y fuera del centro escolar. Como campo filosófico fundamental, surge de la necesidad de establecerle una base crítica a la acción educativa que va del hombre al mismo hombre, involucrando los problemas de la naturaleza y la humanidad.

Al estar íntimamente relacionada la pedagogía con el hecho educativo, es importante puntualizar que “Etimológicamente, la palabra educación procede del latín *educare*, que significa “criar”, “nutrir” o “alimentar”, y de *ex-ducere*, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir” desde dentro hacia afuera” (Nassif, 1958: 5). De esta manera, han surgido dos concepciones opuestas, por una parte, la educación como un proceso de alimentación (*educare*) ejercido externamente, y por otra, la educación como conducción, orientación, dirección de disposiciones existentes en el interior del sujeto que se educa. Ambas acepciones, aunque distintas entre sí, complementan el concepto de educación, pues el proceso educativo que viene desde fuera (heteroeducación) y el que realiza el propio sujeto en su interior (autoeducación) para educarse no son excluyentes.

El hombre es formado tanto por la influencia externa que ejercen los diversos medios, como por su voluntad autónoma. De allí el proceso dinámico en el que se encuentra la educación, ya que ésta no es estática, por el contrario, nace con el hombre y muere con él en la medida que se forma a partir de su subjetividad y de la influencia externa que recibe a lo largo de la vida. Por ello, asumimos junto a Gadamer (2000) que la educación es educarse y la formación es formarse, ya que el sujeto se educa a sí mismo, aprende de sus propios errores y del reconocimiento de sus debilidades. Esto permite precisar la importancia que tiene el ámbito externo en el proceso educativo, ya que el sujeto aprende del mismo al estar en contacto con los valores históricos que dinamizan el sistema cultural.

Autores como Soler y Vilanou (2001) presentan una clasificación que incluye siete corrientes pedagógicas (pedagogía perenne, pedagogía performativa, pedagogía postestructuralista, pedagogía psicológica, pedagogía crítica, pedagogía de la investigación-acción, y pedagogía hermenéutica). No obstante, nos detendremos en la pedagogía hermenéutica, fundamentada en las Ciencias del Espíritu y cuyo centro lo constituye la formación humana, dentro de la cual se consideran tanto los aspectos individuales del sujeto como el contexto social en el que está inmerso. A este respecto, encontramos determinados escenarios en los que imperan sistemas coercitivos que anulan la autonomía del sujeto y lo convierten en un sujeto dócil, manipulable, moldeable, lo cual ilustra un tipo de pedagogía dogmática, castradora, alienante, vale decir, violenta, que anula al sujeto a partir de diversas tecnologías de poder dentro y fuera de la escuela.

Sobre la base de estas consideraciones, en el presente artículo tomamos como punto de partida los planteamientos teóricos de la pedagogía hermenéutica que si bien implican la autoformación del sujeto, nos permitirá inferir una pedagogía de la violencia producto de prácticas pedagógicas que constantemente lo anulan. Para tal fin se asumió la Ontosemiótica como metodología, la cual permite interpretar y comprender el “dinamismo social de la vida humana y la vinculación del espectro cultural con la interioridad del ente productor de discursos y textos” (Hernández Carmoña, 2013: 16). La metodología empleada hizo posible la comprensión e interrelación de textos derivados de Vilanou (2001), Dilthey (1949), Foucault (2006), Gadamer (1998, 2000), entre otros autores, los cuales han pasado de significar un fragmento de escritura a representar la acción humana. Bajo el propósito planteado, se concluye que el mismo sistema cultural produce una semiosis³ de la violencia sistematizada en espacios intra y extraescolares, que permiten desde la interacción sujeto-mundo aprender a ser violento, lo cual fundamenta la pedagogía de la violencia.

Pedagogía hermenéutica

La pedagogía hermenéutica ha sido sustentada por pensadores como Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger y está fundamentada en las Ciencias del Espíritu, debido a que en ella sobresalen los valores humanistas de la formación humana, frente a los altos efectos de la cultura tecnificada. Dentro de esta concepción pedagógica la formación constituye un acto personal e individual, es decir, la autoformación toma protagonismo por la actitud que asume el sujeto “a través de un proceso de autointerpretación que siempre permanece abierto a nuevas comprensiones” (Vilanou, 2002: 219).

A partir de este proceso de comprensión, la pedagogía hermenéutica enfatiza su atención en los aspectos únicos, individuales y sociales del sujeto, atendiendo tanto a las expresiones externas de la vida, como a las expresiones de la vida espiritual del hombre, es decir, su experiencia interna vivida. En este sentido, revivir las experiencias tanto propias, como las experiencias de los otros es algo fundamental para la propia educación.

En medio de esta concepción pedagógica, el concepto de *Bildung* -uno de los principios fundamentales de la cultura germana- toma especial significatividad, ya que el mismo ha sido objeto de revisión histórica, pues en medio de la incipiente crisis de la modernidad se hacía cada vez más

³ Verón (1996: 125), define la semiosis como “la dimensión significativa de los fenómenos sociales”, en tanto procesos de producción de sentido. De esta manera, todo fenómeno de sentido, remite al sistema productivo y por tanto, tiene una manifestación material que da cuenta de la generación y circulación de discursos, para formar una red de relaciones entre el texto y su producción, siempre que haya dejado huellas en el contexto social.

difícil encontrar el lugar para una cultura destinada a promocionar los valores del espíritu humano. La *Bildung*, se desarrolló en contacto con el neohumanismo del siglo XVIII y ha transitado toda la pedagogía contemporánea. En consecuencia, ha sido identificada con la idea de formación, cultura y guarda relación con otras expresiones como espíritu (*Geist*) y libertad (*Freiheit*). De tal manera que estos términos constituyen las bases para una pedagogía cuyo interés es la plenitud de lo humano en el hombre (Vilanou, 2001),

El cultivo de sí mismo o autoformación constituye el proceso interior y espiritual, mediante el cual el hombre a través de la formación puede alcanzar su verdadera condición humana, con el firme propósito de lograr su autonomía intelectual. En palabras de Vilanou (2001: 10) “el hombre necesita formarse (formar su conciencia) porque, al no ser por naturaleza lo que debe ser, debe apropiarse a través de la experiencia de la conciencia (autoconciencia)”.

Junto a esta concepción de *Bildung* neohumanista producida entre los siglos XVIII y XIX, resalta la *Bildung* surgida entre 1919 y 1933 en sintonía con la pedagogía de las Ciencias del Espíritu, la cual ocupa un lugar sobresaliente como guía de los procesos educativos, que a partir de las ideas de formación y cultura pretende promover los valores transmitidos histórica y espiritualmente. En efecto, para Dilthey (citado por Vilanou, 2001), el valor es una categoría de vida (*lebenskategorie*) que surge de la vida misma y se alcanza por las experiencias vividas por el hombre. En este sentido, las ciencias del espíritu se muestran como indiscutibles ciencias de vida. Para Dilthey (1949: 13) el conjunto de las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social del hombre recibe el nombre de ciencias del espíritu. Este filósofo define la ciencia como:

todo complejo de hechos espirituales (...) que se han desarrollado en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la historia, de la sociedad.

Este complejo de hechos espirituales se suele dividir en dos miembros; uno lleva el nombre de “ciencias de la naturaleza” y el otro no había tenido una designación común reconocida, sin embargo Dilthey (1949: 14) se unió a la terminología de algunos pensadores, quienes la denominaron como “ciencias del espíritu”. El motivo por el cual fueron separadas en unidad estas ciencias de las ciencias de la naturaleza, se halla en las profundidades y en la totalidad de la autoconciencia humana, pues el hombre encuentra:

una soberanía de la voluntad, una responsabilidad de las acciones, una capacidad de someterlo todo al pensamiento y de resistir a todo dentro del castillo de la persona, con lo cual se diferencia de la naturaleza toda.

En consecuencia, para la constitución de las ciencias del espíritu basta separar los hechos que se dan inicialmente en la experiencia interna, sin la colaboración de los sentidos, y que luego se “configuran” con los fenómenos naturales exteriores para subordinarlos a ellos a partir del razonamiento. De esta manera, nace un campo propio de experiencias cuyo origen reside en la vivencia interna, pues sólo en la experiencia interna, es decir, en los hechos de la conciencia se encuentra un lugar seguro donde anclar el pensamiento. En definitiva, “mientras las ciencias naturales dan explicaciones causales, las ciencias del espíritu aspiran a interpretar y comprender el acontecer humano.” (Vilanou, 2002: 215), siendo sus principales finalidades:

—captar lo singular, lo individual de la realidad histórico-social, conocer las uniformidades que operan en su formación, establecer los fines y reglas para su futura plasmación— pueden alcanzarse únicamente por medio de los recursos del pensamiento, por medio del análisis y de la abstracción. (Dilthey, 1949: 37),

En consecuencia, estas ciencias encuentran su análisis en “las unidades de vida, en los individuos psicofísicos, los elementos que componen la sociedad y la historia” (Dilthey, 1949: 38). A partir de este planteamiento, si recordamos hechos que marcaron la historia de la humanidad, es necesario tener en cuenta que luego de la primera guerra mundial, las ciencias del espíritu fueron consideradas como el motor que provocó una potente reacción espiritual frente al desgarramiento impuesto por la cultura tecno-científica, lo cual provocó un profundo vacío en el sujeto mismo. De allí, la preocupación surgida por la formación del hombre en el primer tercio del siglo XX, es decir, de los ideales defendidos por los educadores de la Humanidad, pues “... había que fomentar la globalidad de un hombre formado integralmente y que participase, en consecuencia, de los valores del espíritu.” (Vilanou, 2001: 18).

No obstante, los ideales espirituales y humanistas que sustentaron la *Bildung* se extinguieron ante el surgimiento del nacionalsocialismo. En efecto, Gadamer (citado por Vilanou, 2001) constató que las infortunadas consecuencias del año 1933 se hicieron sentir en el campo de las ciencias humanas, siendo la pedagogía una de las áreas más afectadas al impregnarse de un ambiente totalitario y destructivo. Esta fue la razón por la cual la *Bildung* pasó a ser *Bindung*, es decir, sometimiento y dependencia, a partir de que la Alemania nacionalista, belicosa y militarista intentaba dominar a Europa.

Nos encontramos ante una Alemania que adquiere dimensiones grotescas pero terribles tal como confirma el desarrollo de los acontecimientos que acaban por imponer una pedagogía antisemita, racista y ultranacionalista (*nationalsozialistische Pädagogik*) que imposibilitaba el ejercicio del sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal. (Vilanou, 2001: 20)

Estos planteamientos denotan contraposición a los fundamentos de la *Bildung*, pues a partir de la segunda guerra mundial, la destrucción y la barbarie azotaron a Europa entre 1933 y 1945, culminando con el Holocausto. Posteriormente a esta guerra, hubo otros hechos que cercenaron el sostenimiento de una pedagogía centrada en las ciencias del espíritu, y por tal de la *Bildung*, ya que las nuevas exigencias políticas, económicas y científicas, entre las cuales destaca el lanzamiento del primer satélite soviético (Spuknit 1) en 1957, y más tarde, la llegada del hombre a la luna en 1969 por parte de Estados Unidos, en medio de la guerra fría, instauraron una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental alejada de la concepción filosófica que caracterizaba a la pedagogía de carácter reflexiva.

A partir de estos hechos históricos que marcaron el desarrollo de las ciencias humanas, Plane-lla (2005) sostiene, en el marco de la hermenéutica, que la temporalidad está referida a la presencia del *sujeto pedagógico* en la historia, ya que es imposible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad, es decir, el sujeto entra en relación con la historia desde la intuición *eidética* propuesta por Husserl. “Esta aproximación se encuentra ligada a la experiencia del sujeto en la vida cotidiana (*Lebenswelt*), a través de sus relaciones y vivencias” (p.2)

Por tanto, Gádamer (citado por Vilanou, 2001) enfatiza que la formación (la *Bildung*) es el punto central de las ciencias del espíritu, y por tanto, de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto que la conexión existente entre la hermenéutica y la teoría de la formación sigue vigente para dar respuestas a los asuntos e incógnitas surgidos en el actual panorama pedagógico. Por consiguiente, las relaciones entre hermenéutica y pedagogía toman importancia a la luz de la *Bildung* por el esfuerzo autoformativo, lo que conlleva a ver desde la educación, el trabajo personal autobiográfico y reflexivo del sujeto.

Desde esta perspectiva, encontramos que la pedagogía hermenéutica como *Bildung* entiende la educación como un proceso íntimo de formación del hombre desde una visión holística; ésta plantea un modelo pedagógico abierto a las vivencias y comprensión de los mismos sujetos, por tanto, ubica al sujeto en el centro de la pedagogía y lejos de la búsqueda de objetividad, reconoce al sujeto como actor, como sujeto histórico que busca el diálogo. (Planella, 2005)

2. Aproximaciones entre pedagogía y hermenéutica

La aproximación entre pedagogía y hermenéutica se halla a partir del sujeto que se encuentra directamente inmerso en el proceso interpretativo. Esa relación ininterrumpida que el sujeto establece con su cultura y con las ciencias, confirma el carácter fluctuante de la interacción entre el sujeto aprendiz y la comprensión científico-cultural, la cual perdura en la existencia misma del hombre y donde la pedagogía tiende un puente hermenéutico, pues el hombre “no se forma sino en interacción con el conocimiento y la verdad, enmarcado por una relación estructuradora y abarcadora de la historia y de la cultura que necesitamos entender racionalmente”. (Flores Ochoa, 1994: 104). A este respecto, Gadamer (1998: 95) ha definido la hermenéutica como el arte:

del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo.

En efecto, la hermenéutica inicialmente fue aplicada a la interpretación de los textos bíblicos y más tarde fue considerada la disciplina elegida de las ciencias del espíritu. Al intentar descifrar el significado detrás de la palabra, Gadamer perseguía una praxis hermenéutica fundada en el arte de comprender y de hacer comprensibles las cosas, por ello apela a los valores humanistas del diálogo, pues para este autor el aprendizaje está íntimamente relacionado con la conversación; “comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser” (Vilanou, 2002: 218). No hay pensamiento sin lenguaje, por tanto, el ejercicio de la palabra está basado en el arte de la conversación, de la lectura, de la escritura y de la interpretación.

No obstante, el proceso de interpretación va más allá, ya que Heidegger (citado por Gadamer, 1998: 105) expuso, frente a la fenomenología ontológica de Husserl, la tarea de dilucidar “ la dimensión “inmemorial” (Schelling) de la existencia e incluso de interpretar la existencia misma como “comprensión” e “interpretación” o “autoproyección” en la posibilidades de uno mismo.” Esto condujo a apreciar los métodos instrumentales de la hermenéutica desde una visión ontológica. En este sentido:

Comprender no significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros que se pueda disciplinar metodológicamente y conformar en un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana.

Por tanto, coincidimos con Planella (2005) al considerar que la interpretación no es solamente una metodología de las ciencias del espíritu, sino una forma de estar en el mundo, es decir, la manera de ser del hombre en el mundo, la cual le facilita la misma interpretación, pues a partir de su propia experiencia, el sujeto lee (interpreta) lo que le pasa, lo que le rodea, sus interacciones con los otros sujetos, incluyendo los discursos que a través del diálogo se comparten.

El concepto de pedagogía también ha sido visto como “la comprensión teórico-conceptual sistematizada y corroborada en la interacción formativa entre el contexto de la enseñabilidad y el contexto del aprendiz.” (Planella, 2005: 105); esta concepción resalta que la estructura cognoscitiva de los sujetos nunca está acabada, al contrario, podrá reestructurarse desde diversas experiencias y contactos con su mundo. Si la comunicación se despliega entre los sujetos de la enseñanza, efectivamente ésta es intersubjetiva, y si el objeto de enseñanza es facilitar la comprensión y apropiación del mundo científico-cultural por el sujeto, la pedagogía dispone de herramientas hermenéuticas que permiten mediar entre el conocimiento objetivo y subjetivo.

3. Pedagogía de la Violencia

Partimos de la concepción hermenéutica de la pedagogía que piensa la formación del sujeto como *Bildung* a la luz de las ciencias del espíritu y realza los valores espirituales, así como el devenir histórico-cultural, siendo estos elementos fundamentales para la autoformación, frente al mundo altamente mecanizado, tecnificado y normatizado que anula al sujeto en el actual panorama pedagógico. La pedagogía hermenéutica se caracteriza por ser dialógica, reflexiva, crítica, humanística y enfatiza el principio de la interpretación y de la comprensión, ya que en el proceso de autoformación del sujeto, él mismo va aprehendiendo el conjunto de valores históricos recibidos a través del sistema cultural que le permiten comprender no sólo el legado histórico, sino también la vida interior del sujeto.

Frente a los ideales de la pedagogía hermenéutica encontramos una pedagogía dogmática que impone, dirige, aliena, controla, castra y niega al sujeto, anula su dimensión espiritual y sensible, al someter al sujeto bajo la sistematización de procedimientos y tecnologías violentas en espacios intra y extraescolares que cercenan, dominan y coartan la autonomía del sujeto, es decir, una pedagogía de la violencia. A este respecto, Pakman (1990) (citado por Sluzki, 1995: 353) señala que el concepto de violencia debe ser reexaminado, ya que el mismo también implica:

un contexto en el cual algunos miembros del sistema tienen el poder de decidir (poner en acto) qué es lo que va a ser validado como real para todos los miembros del sistema. La persona, por lo mismo, es negada o invalidada en tanto “sujeto social” y es tratada como “objeto social”.

La violencia puede ser ejercida bajo la forma de coerción y en términos de frecuencia puede ocurrir de manera aislada, repetitiva o abrupta. Pero además, se muestra bajo situaciones desestabilizadoras, inquietantes y opuestas a la experiencia habitual de la vida del sujeto. Algunos contextos que envuelven amenazas y coerciones intensas y constantes incluyen familias o sistemas educati-

vos rígidos y disciplinarios, relaciones dominantes, entre otras. Un ejemplo de ello, lo constituye *el lavado de cerebro o reforma de pensamiento*, es decir, los valores de los opresores son incorporados progresivamente de manera no crítica por la víctima, en tanto que las opiniones y evidencias contrarias a estos valores son negados o suprimidos (Sluzki, 1995: 355).

Al anularse el sujeto, podemos hablar de una subjetividad descentrada producto de la “imposición o manipulación por la fuerza o por el temor al castigo” (Hernández Carmona, 2014: 230). Este planteamiento se ilustra a partir del poder disciplinario ejercido por la escuela para producir sujetos dóciles (Foucault, 2006) -respondiendo a la pedagogía postestructuralista-, pero además, en las prácticas educativas enmarcadas dentro de la concepción instrumental y tecnicista que privilegia el conocimiento científico, aislando los intereses particulares y las necesidades subjetivas del alumno. No obstante, desde lo extra escolar encontramos el sistema de poder y de opresión que ha caracterizado a algunos medios de comunicación de masas, pues el discurso que transmiten exaltan lo efímero, el consumo desmedido y la violencia, dificultando de esta manera el ejercicio de la autonomía del sujeto. Bajo estas consideraciones, se presentarán algunas bases que sustentan la pedagogía de la violencia.

4. Algunas bases que fundamentan la Pedagogía de la Violencia

Pedagogía que excluye al sujeto

El modelo educativo dominante en la actualidad ha sido pensado bajo una concepción racionalizadora que busca imponer, moldear, ideologizar, reglamentar, controlar y homogeneizar a los sujetos, es decir, niega al sujeto, lo desubjetiviza a partir de dispositivos disciplinarios que suprimen sus inquietudes, particularidades y autonomía. Esto convierte a la escuela en un espacio de la alienación, donde prevalece el discurso del poder para crear cuerpos vacíos.

Esta visión reductiva de la educación se ubicó en la época del Renacimiento (siglo XVI) y más tarde se manifestó con el movimiento de la Ilustración, instaurando una noción simplificadora del mundo “fundamentada en el uso de la razón, la inducción, la experimentación y la búsqueda de leyes científicas” (Lanz, 2008: 48). Dicho dominio de la razón pretendió aplicar la ciencia a todos los elementos de la realidad, generando el control y el dominio del hombre sobre la naturaleza para garantizar el progreso científico y tecnológico, así como el dominio del hombre sobre el mismo hombre, para someterlo y solucionar los problemas de la vida bajo los principios de la ciencia.

Al trasladar este panorama al campo educativo, encontramos que el acto de enseñar se concibe como un proceso en el cual un sujeto (alumno) piensa y actúa en función de criterios científicos determinados previamente por el docente. De esta manera, el educador asume una postura científicista y le proporciona al estudiante una serie de contenidos teóricos y abstractos, para posteriormente aplicar procesos de evaluación que le permitan medir y comprobar si los mismos fueron asimilados por los estudiantes. La aplicabilidad de este enfoque científico a la educación hace de la acción pedagógica un proceso dogmático, normado y controlado, que permite domesticar y fabricar a los alumnos de acuerdo con un plan cuyos objetivos de enseñanza están establecidos con antelación.

En este caso, la formación del sujeto no responde a la tradición pedagógica sostenida por las ciencias del espíritu; expresada en el concepto de *Bildung*. Por tanto, la visión formativa y humani-

zante de la educación es desplazada por un modelo normativo y autoritario, en el cual se le presenta al alumno un mundo leído e interpretado. Para convalidar lo apuntado, encontramos que la visión tradicional de formación, de acuerdo con Larrosa (2000: 12) posee dos caras:

Formar significa, por un lado dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes y, por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que ha sido fijado y asegurado de antemano.

El acto educativo es, según este planteamiento, instrumental y tecnicista, ya que deja de lado las finalidades primordiales del quehacer educativo, por su parte, separa, fragmenta y excluye los intereses del estudiante, su contexto histórico, social, cultural, su conocimiento previo, es decir, ubica al alumno en un espacio pasivo que no le motiva a involucrarse, ni comprometerse con su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la educación se torna “bancaria”, tal como lo expresó Freire (1970), puesto que solo implica un acto de depositar información convirtiendo a los estudiantes en meros objetos.

En este sentido, el concebir que el conocimiento es un reflejo del mundo externo, producto de hechos observados y que el objeto -visto como algo terminado- es posible captarlo a través del método científico, erróneamente se le orienta al estudiante a pensar que el conocimiento se forma a partir de la reproducción de la realidad y los problemas de investigación son estudiados de manera parcelada, sin tomar en cuenta la totalidad. Dicho de otra manera, cuando se analiza el objeto de conocimiento y no se toma en cuenta su contexto, sino que solamente se considera una parte del todo, se anula la posición que ocupa el sujeto en el sistema cultural, ya que éste forma parte de la realidad histórica en la que se encuentra inmerso el objeto.

Bajo estas consideraciones, nos preguntamos cómo pensar el hecho educativo alejando la visión instrumental del conocimiento que se inclina hacia la uniformidad y homogeneidad, para rescatar la noción de intersubjetividad, comprensión e interpretación, con el firme propósito de responder a la formación de la conciencia de los sujetos. Recordemos que la formación del sujeto envuelve un proceso de espiritualización, porque el hombre nace dos veces; natural y espiritualmente. Gracias a la vida natural, posee su esencia individual, mientras que la vida espiritual, le permite alcanzar una dimensión universal. (Vilanou, 2002). En este sentido,

El cultivo de sí mismo (...) será el camino, exclusivamente, interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando, a través de la formación una emancipación intelectual que, también, incluye dimensiones estéticas y morales. (Vilanou, 2002: 208),

El sujeto no puede ser visto solo desde su concepción naturalista, pues en él juega un papel importante su conciencia, emociones, valores, prejuicios y su experiencia interna. Para comprender la realidad social, Dilthey (citado por Lanz, 2008: 48) propone el círculo hermenéutico, el cual consiste en “un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes”, es decir, la importancia radica en la necesidad de prestar atención al significado de la experiencia humana en su contexto y no en separarlo del mismo.

En definitiva –y desde una perspectiva ontosemiótica- comprender el hecho educativo implica una dialéctica de comprensión/ interpretación del sujeto y los sentidos del mundo vivido, puesto

que en toda relación pedagógica es importante considerar las relaciones intra e intersubjetivas dentro del conglomerado social y cultural, lo cual subraya el carácter dialógico, reflexivo y abierto que debe prevalecer para escuchar al otro, reconocerlo, respetarlo, valorar la alteridad y que al tiempo que cuida el cultivo de sí, también cuida el cultivo del otro.

Pedagogía que gobierna, norma, castiga y controla al sujeto

Desde el pensamiento de Michel Foucault, la gubernamentalidad⁴ es un concepto que hace referencia a la conducción y autoconducción del sujeto a partir de ciertas tecnologías de poder. Esto es, las formas por las que los sujetos somos individualizados, direccionados, así como los modos en los se produce el auto-gobierno. En este sentido, si el ejercicio del gobierno sobre los otros reprime y controla, es importante reflexionar cómo desde la acción pedagógica se ejercen prácticas que coaccionan las conductas de los estudiantes.

La gubernamentalidad se refiere al conjunto de instituciones, procedimientos y técnicas que permiten ejercer el poder, cuya meta primordial es la población, lo cual ha permitido tanto la evolución de ciertos aparatos de gobierno, como el desarrollo de una serie de saberes. Esta diversidad de técnicas se aplica sobre los individuos con la pretensión de gobernarlos, bien sea a partir de la exclusión, reclusión, observación, diagnóstico, examen, confesión, entre otras tecnologías de gobierno. Bajo las significaciones de orden moral, “Gobernar” hace referencia a “conducir a alguien”, bien sea desde lo espiritual cuando aludimos al gobierno de las almas, bien sea imponer un régimen o como Foucault (2006: 148) lo señala: ““Gobernar” puede aludir, además, a una relación entre individuos capaz de adoptar varias formas, entre ellas la de mando y dominio: dirigir a alguien, tratarlo”.

Este punto es importante, ya que cuando se alude la palabra gobernar, ésta no solo adquiere una significación política, puesto que su alcance semántico es amplio e incluye los cuidados para la salvación del alma, el ejercicio de un mando, el dominio que puede ejercerse sobre sí mismo, sobre los otros, sobre los cuerpos y sus maneras de actuar, así como las relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo. Ello indica que no se gobierna una entidad política, un territorio o el Estado; se gobiernan a los sujetos, a las colectividades, es decir a los hombres.

A partir del siglo XVIII hasta comienzos del XX, la dominación del cuerpo a partir de las relaciones de poder debía ser persistente y minuciosa. Esto explica la presencia de regímenes disciplinarios en escuelas, hospitales, prisiones, cuarteles, talleres, ciudades, familias. En consecuencia, las variadas formas de dominación, sujeción y sometimiento eran, y siguen siendo, ejercidas al interior de todo el cuerpo social y no solo desde el Estado. Así encontramos la existencia de algunas tecnologías de poder e instrumentos de intervención violentos a partir procedimientos ininterrumpidos, cuyo propósito primordial es someter los cuerpos, guiar los gestos y regir los comportamientos.

4 La noción de gubernamentalidad fue desarrollada por Foucault (2006) para quien el problema del gobierno aparece en el siglo XVI a partir de diferentes situaciones como el gobierno de sí mismo, el gobierno de las almas y las conductas, el gobierno de los niños; aspecto determinante de la pedagogía y el gobierno de los Estados. Esta problemática general del gobierno planteó entre otras interrogantes: cómo gobernarse, cómo gobernar a los otros, mediante qué métodos, con qué fines, hasta qué punto aceptar ser gobernado.

La disciplina es una técnica de ejercicio de poder elaborada durante el siglo XVIII, como una nueva manera de gobernar al hombre, vigilarlo, controlarlo y utilizarlo al máximo, para mejorar el rendimiento de su trabajo y multiplicar sus capacidades. Esta técnica encierra la vigilancia constante, el registro continuo y tiene como objetivo principal la singularización de los individuos; su puesta en práctica se extendió en los ejércitos, los talleres, en las escuelas. Sin embargo, en lo que se refiere al presente estudio, se abordarán las técnicas utilizadas por el docente sobre los alumnos, como ejercicio del poder desde su acción pedagógica.

Como tecnología de poder, la disciplina se desarrolló en primer lugar en los colegios, y posteriormente, en escuelas secundarias; lugares donde los sujetos son individualizados pese a la multiplicidad de los alumnos. Los métodos tienen como propósito el control, la vigilancia en todos los momentos, el surgimiento de los exámenes, las notas cuantitativas, la clasificación de los individuos y la ubicación de cada uno en el lugar que le corresponde, todo ello bajo la mirada del maestro, lo que le permitirá crear juicios sobre la actuación de los estudiantes.

La relación de docilidad-utilidad para fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, en el ámbito educativo, implicó que las clases de los escolares se tornaran homogéneas. Por una parte resalta la forma de organización de los estudiantes en hileras en el aula, en los pasillos y diversos alineamientos según su edad, conducta y otros aspectos normativos que hicieron del espacio escolar “una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2006). De igual manera sobresale la relación de señalización que se da del maestro al alumno, con la finalidad de atraer rápidamente la atención del estudiante para que capte la información u orden que se le está suministrando. Esto se logra a partir de palmadas, la mirada del docente, golpes a su escritorio u otro ruido que les permita percibir la señal, reaccionar al momento y obedecer.

Al intentar disciplinar y normalizar la conducta del cuerpo estudiantil se pretende “enderezar conductas”, “fabricar individuos”, y por tanto, tratar al sujeto como objeto manipulable y medible, a partir de la implementación de instrumentos como: la inspección o vigilancia jerárquica (el juego de la mirada como dispositivo que coacciona la conducta del sujeto), la sanción normalizadora (como mecanismo penal para evaluar y reprimir las conductas según los sistemas de castigo) y el examen (dispositivo altamente ritualizado en las escuelas para calificar, clasificar, juzgar, medir y castigar) que permite la constitución del sujeto como objeto descriptible y analizable. De esta manera, el acto pedagógico constituye el ejercicio de poder cuando por ejemplo, lo que se transmite produce sujeción y dominación, es decir, el que sabe crea y dirige las reglas del juego, establece los mecanismos de acción; así las relaciones de saber se arraigan en relaciones de poder.

5. A manera de cierre

Como anteriormente se esbozó, tanto las prácticas pedagógicas que coartan la autonomía del sujeto, como los sistemas de disciplinamiento y normatización influyen en el proceso educativo, ya que en la escuela la conducta del sujeto es conformada, gobernada y orientada por cierta racionalidad, que permite establecer y mantener estados de dominación para someterlo a una subjetivación coactiva y heterodirigida que lo anula como sujeto.

Basándonos en la pedagogía hermenéutica, si educar comprende la propia autoformación del sujeto, al estar inmerso en un contexto en el cual es tratado como objeto, su subjetividad es descen-

trada, lo cual conlleva a reflexionar sobre las relaciones de significación que se dan entre el sujeto y el sistema sociocultural, es decir, las diversas circunstancialidades que conllevan su anulación, en este caso, situaciones de violencia enunciadas bajo distintas formas de coerción. La existencia de una semiosis de la violencia sistematizada en espacios intra y extraescolares permite, por una parte, que el sujeto desde la interacción sujeto-mundo aprenda a ser violento, pero además, que el mismo continúe extendiendo su aprendizaje al contexto social, convalidando de esta manera lo que hemos denominado como pedagogía de la violencia.

Bajo estos planteamientos, el sistema escolar debe impulsar el aprendizaje de la autonomía, es decir, un ciudadano activo y autorresponsable de sus acciones, pues una característica importante en las sociedades de control es que al interior de ellas “se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad.” (Jódar y Gómez, 2007: 388). Esto implica que las tecnologías de poder aplicadas desde el exterior como proceso de normalización para actuar sobre los individuos y con ello dirigirlos, deben transformarse a tecnologías que impliquen el cultivo de sí mismo, cuya acción principal parte del mundo interior del sujeto.

6. Referencias Bibliográficas

- Dilthey, W. (1949). *Obras de Wilhelm Dilthey: Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión*. Quinta Edición. Argentina: Kolectivo Editorial “Último Recurso”.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Catorceava edición. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Gadamer, H (2000). *La educación es Educarse*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf> [Consulta: 2015, Marzo, 22]
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. España: Sígueme.
- Hernández Carmona, L J. (2013). *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*. Venezuela: Vicerrectorado Administrativo ULA.
- Hernández Carmona, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. 18 (59). p.p 229 – 236. [Revista en línea]. Disponible en: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/38887/1/articulo4.pdf> [Consulta: 2015, Marzo, 20]
- Jódar, F y Gómez L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (32) [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003218> [Consulta: 2014, Noviembre, 12]
- Lanz, C. (2008). Pedagogía en clave hermenéutica. Una invitación a pensar la educación

para la comprensión. *Kaleidoscopio*. 06 (11). p.p 43-56. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF> [Consulta: 2015, Marzo, 25]

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre subjetividad, lenguaje y formación*. México: Novedades.

Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, C.A.

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF> [Consulta: 2015, Marzo, 20]

Sandín, M (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

Sluzki, C. (1995). *Violencia familiar y violencias políticas. Implicaciones terapéuticas de un modelo general*. En: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Fried Schnitman (comp.) p.p 351-370. Argentina: Paidós.

Soler, J y Vilanou C. (2001). Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educación y realidades*. 26 (2), p.p 11-29 [Revista en línea]. Disponible en: [file:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/26136-99824-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/26136-99824-1-PB%20(2).pdf) [Consulta: 2015, Abril, 10]

Vilanou, C. (2001). De la paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educación*. 14 (002). . [Revista en línea]. Disponible en: [http:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/Jaeger,%20Werner.%20Paideia%20\(1\).pdf](http:///C:/Users/Windows%20Sevent/Downloads/Jaeger,%20Werner.%20Paideia%20(1).pdf) [Consulta: 2015, Marzo, 20]

Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer. *Revista de Educación*. 328. p.p 205-223 [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281210861.pdf?documentId=0901e72b8125940c> [Consulta: 2015, Marzo, 27]

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

