

La violencia en el contexto de educación: epistemología y ética

Violence in the education context: Epistemology and Ethics.



Silvia Rivera
Profesora de Filosofía
Universidad Nacional de Lanús

silviarivera@ar.inter.net

Resumen

A partir de del reconocimiento de la ineludible convergencia entre epistemología y ética en el interior de las instituciones educativas -en especial de aquellas dedicadas a la educación superior- este trabajo se propone, en primer lugar, mostrar de qué modo la revisión del cientificismo o posición heredada, y aún hoy hegemónica en filosofía de la ciencia, es condición de posibilidad para una educación en valores reflexiva y crítica. En segundo lugar, se propone mostrar que el desarrollo de competencias críticas para la revisión axiológica del proceso de producción tecnocientífico, es tarea ineludible de las universidades comprometidas con la formación integral de profesionales y ciudadanos. En tercer lugar que la modalización de la violencia institucional que supone imponer un único modo de construir, validar y difundir conocimiento supone adquirir conciencia franca del rol que ocupamos en los dispositivos de reproducción del orden hegemónico. Revisar el contexto de enseñanza de la epistemología

desde una perspectiva ética nos permite reconocer que somos que por convicción dogmática, por simple conformismo o aún por indolencia reflexiva, somos partícipes necesarios de un mecanismo que afirma ciertos valores, al tiempo que posterga o niega otras axiologías posibles.

Palabras clave: Enseñanza de la epistemología
- Valores - Universidad.

Abstract

Starting from the recognition of the essential convergence between epistemology and ethics in the educational institutions, this paper proposes, first, showing in what way the review of scientism –named “as received tradition” in philosophy of science- is a necessary condition for a education in values with critical notes. Secondly, this paper leads to explain why the development of competencies for evaluating techno-scientific innovations is an unavoidable

task of universities committed to the teaching of professionals and citizens with social responsibility. From here, we inferred that to manage institutional violence of imposing a single way to build, validate and disseminate knowledge, always involves acquiring awareness of the role we occupy in the reproduction of order in each case hegemonic. The imperative of reviewing the context of the teaching of epistemology from an ethical point of view allows us to recognize that we participate in mechanism that affirms certain values, while denying other possible axiologies.

Keywords

Teaching Epistemology - Values - University.

“Y la más noble manifestación cultural del hambre es la violencia”.

Glauber Rocha

“Declaración de principios del *cinema novo*”, 1965.

Estas palabras del cineasta brasileño Glauber Rocha nos sacuden e interpelan hoy en nuestro presente, a pesar de haber sido escritas hace más de cinco décadas, en 1965, en el marco de un Manifiesto que sería luego discutido en la retrospectiva del cine latinoamericano realizada en Génova en 1968. Se trata de palabras fuertes que nos sacuden e interpelan en tanto nos impulsan a concebir la violencia de un modo positivo. No porque la violencia pueda tal vez ser justificada racionalmente, sino porque Glauber Rocha explícitamente la desvincula del odio y del resentimiento para aproximarla al amor: amor de acción y de transformación.

Considero que destacar el potencial transformador de la violencia nos acerca a una fértil categoría filosófica que introduce Alain Badiou en su libro de 1988, *El ser y el acontecimiento* (Cfr. Badiou, 1999). El “acontecimiento”, tal como lo presenta Badiou, es violento, disruptivo, produce un quiebre del orden simbólico que hace posible se manifieste lo inefable, lo excluido, lo negado. Y que se presente además en su insoportable materialidad y

su temida potencia. Porque el acontecimiento desafía las condiciones de posibilidad para la emergencia de sentidos en un orden discursivo dado, en tanto abre opciones no previstas en la legalidad de un lenguaje y de un mundo. El acontecimiento supone así tanto un exceso como una falta: es algo que está presente como inefable en lo simbolizado, al tiempo que es algo no representado en la simbolización.¹ De este modo, la violencia del acontecimiento no sólo se opone sino que además confronta con esa otra violencia, la violencia mediocre que Badiou llama “fuerza”, dado que somete por la fuerza a todo “otro” hasta aniquilarlo como otro y convertirlo en la forma vacía de meras funciones sociales.² A ese otro que con su sufrimiento real amenaza la ilusión de bienestar y justicia sostenida por los relatos hegemónicos. Violencia mezquina en tanto proviene de sentimientos reactivos, que Nietzsche anclaba en la pulsión de venganza frente a una vida fuerte y desbordante que nos enfrenta, como en un juego de contrastes, con la incapacidad propia (Cfr. Nietzsche, 2002). Pero en todo caso, si decidimos llamar “violencia” a esta fuerza decadente, hay que recordar que se trata de una violencia sorda, que se disfraza, se escatima, se traviste de orden, civilización, progreso, verdad y como tal circula de modo implacable en el interior de las instituciones que articulan nuestra forma de vida: escuela, universidad, hospital, juzgado, familia, entre otras. Parafraseando a Hanna Arendt quizás podemos hablar

de “violencia” banal radical para esta fuerza o conjunto de fuerzas represivas, para esta violencia institucional e institucionalizada que empobrece la capacidad de reflexión y de acción.

Mal banal radical. El mal es para Arendt radical en tanto se ejercita a través de prácticas des-subjetivantes, que anulan a las personas en su dignidad. La dignidad que surge del reconocimiento del otro, ese otro que a su vez me constituye cuando con su mirada reafirma mi existencia (Cfr. Arendt, 1974). El mal es también banal –tal como lo define Arendt en su obra de 1963 *Eichmann en Jerusalén*– porque lejos de tener un carácter “excepcional”, atraviesa todas las prácticas de la vida cotidiana (Cfr. Arendt, 2003). Llama la atención de Arendt que hombres “normales”, en determinadas circunstancias, se involucran en dispositivos perversos sin hacerse cargo de la responsabilidad de sus actos. Siguiendo reglas impuestas por el sistema, internalizando frases hechas y renunciando activamente a pensar en el sentido fuerte del término –es decir, a revisar las normas establecidas– personas de diferentes niveles educativos se insertan en mecanismos tales como investigaciones con agrotóxicos o con fármacos potencialmente riesgosos, venta o aplicación de productos contaminantes, diseño de tecnologías que ponen en peligro la estabilidad geológica del planeta, los recursos y la vida física y social de

comunidades enteras. Personas “normales” o “normalizadas” que renuncian al reconocimiento del “otro”. De cualquier ser humano “otro”, es decir de todo aquel que no tenga su aspecto y sus bienes, que no se parezca a sus amigos o vecinos. Personas “normales” que, sin mostrar culpa –tampoco odio– pueden someter a mujeres procedimientos riesgosos para su salud, como por ejemplo la extracción de óvulos para uso propio o para la mal llamada “donación”. En nombre del derecho a la vida y el derecho a la reproducción se somete a mujeres que por necesidad económica o por imperativos sociales son abusadas en nombre de principios tanto tecnocientíficos como morales: el derecho de algunos a decidir sobre el propio cuerpo utilizando las herramientas de la ciencia aún a costa de invadir el cuerpo de otros, que no pueden decidir porque tienen hambre. Hambre físico o psíquico, de pan o de aceptación en el seno de una cultura todavía androcéntrica. Personas que se suponen libres, sólo porque firman un “consentimiento informado” o documento que es sin duda del orden del contrato. Personas que son sometidas por otras personas supuestamente normales y aún “respetables”, que cumplen su deber con eficiencia y pulcritud, obedeciendo órdenes en conformidad con la ley. También en conformidad con la imagen de civilización y progreso que se multiplica en las instituciones educativas, ya de niveles iniciales o especializados, ya del sistema edu-

cativo formal o de medios dedicados a la divulgación científico-tecnológica.³

Los dispositivos tecnocientíficos indicados en el párrafo que antecede, ejemplifican con justeza esta “violencia banal radical” con la que convivimos pero que elegimos no ver, no decir, no representar. Violencia banal radical que se estructura sobre la base de un “contrato social cínico”, según la expresión acuñada por la Dra. María Cristina de Prati.⁴ Como todo contrato, el contrato social cínico responde a una lógica ficcional que se erige en la base de la sociedad liberal ya desde los albores de la modernidad. Contrato entre “individuos” supuestamente racionales y supuestamente libres, que sin embargo se refugian en la lógica del “como si”, es decir en una lógica de la simulación; del simulacro que se niega como tal y se erige en fundamento trascendente del orden político y social (Cfr. Marí, 2002). Es posible que todo contrato contenga necesariamente una dosis, aunque variable en intensidad, de cinismo.

Si bien la violencia banal radical atraviesa todas las instituciones que articulan nuestra forma de vida, sin embargo destaco muy especialmente a las instituciones educativas, por considerar que son uno de los principales pilares del orden en nuestra forma de vida ahora globalizada, pero que fue gestada desde la particulari-

dad de una cultura: occidental, lógica, capitalista y diría también cristiana. Porque es en las instituciones educativas donde se produce –no de modo exclusivo pero sí con un grado alto de masividad y una considerable eficiencia– la “normalización” de los sujetos, su adiestramiento en el manejo de reglas que modelan su pensar, su decir y su hacer. (Cfr. Echeverría, 1995). En palabras de Louis Althusser: “El aparato escolar es realmente el aparato ideológico de Estado dominante en las formaciones sociales capitalistas” (Althusser, 1970:22).

Ocuparse de las instituciones educativas es, sin duda, ubicarse en el campo de la epistemología. La epistemología tematiza el proceso de producción de conocimiento en todas sus etapas, desde la formación de los sujetos de la innovación científico-tecnológica hasta el diseño de los mecanismos de aplicación y difusión de los resultados. Aún más, en tanto alcanza a la modalidad educativa tanto sistemática como asistemática, la epistemología se ocupa también de los mecanismos de formación de un sentido común hegemónico que confiere a la ciencia estatuto de conocimiento no sólo verdadero, sino además universal y neutral.

Pero al mismo tiempo, centrar la mirada en las instituciones educativas es ubicarse también en el campo de la ética, ya que con conciencia franca del rol que ocupa-

mos en los dispositivos de reproducción del orden hegemónico, o aún sin conciencia plena, es decir por simple automatismo, por conformismo o por indolencia reflexiva, somos partícipes necesarios de un mecanismo de producción, distribución y consumo de saberes afirmativo de ciertos valores, al tiempo que posterga o niega otras axiologías posibles.

Por este motivo, una pregunta fundamental a la hora de tematizar la violencia institucional e institucionalizada es aquella que interroga el lugar que se otorga en el sistema educativo formal e informal a la enseñanza de la epistemología, pero también y muy especialmente, aquella que se interroga por el modo cómo enseñamos epistemología o filosofía de la ciencia. Puede acontecer que la asignatura se mantenga en la *curricula* de todas las carreras pero bajo una modalidad que atomiza sujetos y entorpece la capacidad reflexiva, es decir que se constituya en práctica educativa des-subjetivante. Los contenidos son importantes pero también importa el modo cómo se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la epistemología. La práctica educativa se torna pues des-subjetivante cuando se manipulan no sólo los contenidos sino también las modalidades de su transmisión, ya que en todo caso, no hay contenidos neutros e independientes del soporte o vehículo de comunicación. Estandarizando informa-

ción, que con frecuencia se limitan al adiestramiento en el uso de metodologías, técnicas e instrumentos; o reemplazando el encuentro presencial en el aula real por virtualismos propios de la “educación a distancia”, fortalecemos los procesos de des-subjetivación que sostienen la violencia banal radical en las sociedades contemporáneas. Cuando esto pasa se refuerzan los sistemas reproductivos del orden, opacando las posibilidades de emergencia de un acontecimiento capaz de producir un quiebre en el saber de la época. Un acontecimiento que permita la apertura a otras verdades, otros sujetos y otros valores, no vistos o reconocidos, pero latentes sin duda como ese resto que es la vez exceso y falta de un orden simbólico dado.

Recuerdo, una vez más que enfatizo la enseñanza de la epistemología en el contexto de educación porque la epistemología tematiza el saber y el acontecimiento supone precisamente un quiebre en el orden del saber. Tal como se desprende de los ejercicios arqueológicos realizados por Michel Foucault en sus obras, en un dominio de saber encontramos no sólo conceptos, verdades y métodos, sino también sujetos, creencias y valores (Cfr. Foucault, 1996). Y recuerdo también que la epistemología es inescindible de la ética, en tanto todo el proceso de producción de saber está atravesado por valores, está orientado en valores.

Los mecanismos de des-subjetivación que anulan la dignidad de las personas, al imposibilitar el reconocimiento del otro y a través del otro, van tomando cuerpo en el interior de las instituciones que articulan la sociedad: escuelas, universidades, fábricas, hospitales, juzgados, familias. Familias atravesadas por la lógica mercantil moderna, esa lógica del contrato que, entre otras cosas, hace del hijo un bien que cotiza en el mercado cuando es producido como objeto de diseño a través de diversas tecnologías reproductivas (Cfr. Rivera, 2012).

Llegados a este punto, se impone preguntar por la causa de la perversión de las instituciones: ¿cuál es el momento en que devienen mecanismos para el despliegue y la circulación de la violencia. ¿Es acaso este su destino inexorable? ¿O tal perversión acontece cuando las instituciones resultan acaparadas por desvíos o vicios? Intentado resistir fatalismos, elijo señalar algunos de estos vicios o desvíos posibles que afectan a las instituciones. Destaco aquí, sin pretensión de exhaustividad, la fragmentación, el instrumentalismo y el abuso de poder (Cfr. Todorov, 2007). La fragmentación que compartimenta tareas velando la percepción del objetivo último del proceso que realizamos como profesionales y como ciudadanos. La fragmentación des-responsabiliza, en tanto ya nadie se hace cargo del sentido de un proceso que parece desarrollarse a partir de automatis-

mos, que inevitablemente transforman a las personas en autómatas orgullosos por el cumplimiento del deber familiar, cívico o profesional. Cuando por ejemplo seleccionamos embriones y los congelamos, para luego descongelar con un aceptable nivel de eficiencia. Cuando aceptamos el ritual “democrático” del voto sin advertir que resulta un simulacro de participación efectiva, o también cuando la deontología profesional convalida la corrección de nuestro hacer, simplemente porque respetamos los códigos, porque renunciando a la reflexión hacemos lo que se espera de nosotros, trabajando en función de la lógica de la eficiencia y la productividad. La fragmentación des-responsabiliza porque, en el mejor de los casos, cumplimos adecuadamente la función que el sistema nos otorga, pero renunciando explícitamente a considerar el proceso en su conjunto. De aquí el instrumentalismo, que hace del otro un medio de mi satisfacción personal, y no como proclamaba Immanuel Kant, un fin en sí mismo (Kant, 1996: 44). Un instrumento para una satisfacción casi siempre mediata, dado que no se trata tanto de disfrutar del sometimiento del otro sino de garantizar a través de mis intervenciones violentas el cobro de un salario que necesito para sobrevivir como individuo des-subjetivado. Y esto en una perversa cadena de abusos que hace de todos nosotros sujetos activos y pasivos de violencia.

Se trata de vicios que se esconden y aún legitiman a través de discursos epistemológicos y también éticos, que nos ilustran sobre modelos de gestión de las organizaciones y modelos algorítmicos para la toma de decisiones. Discursos epistemológicos y éticos que nos entrenan a través de programas de liderazgo, programas de informática educativa y programas de técnicas para la recolección y procesamiento de datos. Discursos epistemológicos y éticos que informan a los profesionales acerca de códigos de ética y declaraciones de principios que, articulados a partir de una deontología vacía se presentan como marco normativo suficiente para orientar el hacer. Tal es el caso, por ejemplo, de la Declaración de Helsinki en el caso de la investigación biomédica. (Cfr. AMM, 2008).

Ya para finalizar, una última pregunta, simple por cierto pero con interesantes resonancias: ¿qué hacer? (Cfr. Lenin, 2015) ¿Qué hacer para modalizar esta violencia que se ha vuelto constitutiva, imperceptible en su omnipresencia, contundente en su poder configurador de sentidos y sujetos?⁶ La pregunta es fácil de formular, pero no ocurre otro tanto con la respuesta. En verdad no creo que haya una salida simple al atolladero, pero quizás podamos comenzar a desactivar esta violencia banal haciéndola visible, desnudando sus complicidades, derribando con el martillo nietzscheano los mitos que la sostienen: progreso, calidad, ciudadanía, eficiencia, en-

tre otros (Cfr. Nietzsche, 2004). Hurgando en nuestras construcciones hasta exponer los cimientos, en un ejercicio intelectual que abre el camino para una intervención política fuerte, en tanto se sostiene en la posibilidad de crear un nuevo sistema simbólico que nos permitirá pensar, decir y proyectar acciones no previstas en los códigos imperantes. Quizás sólo se trate de mostrar a la mosca el camino de salida de la botella, según palabras de Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 1998:253). La botella que, a la manera de una jaula, nos aprisiona y contra cuyas paredes nos golpeamos cuando elegimos transitar una y otra vez, sin resistencia, los mismos significados.

El contexto de educación de la epistemología, en su constitutivo vínculo con la ética, es uno de los lugares privilegiados para iniciar la tarea. Pero para esto se requiere resistencia y voluntad para detonar acontecimientos que operen el quiebre necesario que nos permite explorar nuevas formas de gestionar el saber.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1970). *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat. Notes pour une recherche*, Paris.

Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*, Taurus, Madrid.

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Lumen, Barcelona.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*, Manantial, Bs. As.

Asociación Médica Mundial. (2008). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*, Helsinki.

Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*, Akal, Barcelona.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona.

Fränkel, D. (2015). *Eugenesia social. Configuraciones del poder en tiempos de muerte en vida*, Editorial El Ágora, Bs. As.

Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Porrúa, México.

Lenin, V. I. (2015). *¿Qué hacer?*, Akal, Barcelona.

Marí, E. (2002). *Teoría de las ficciones*, Eudeba, Bs. As.

Nietzsche F. (2002). *La genealogía de la moral*, Alianza, Madrid.

Nietzsche, F. (2004). *El crepúsculo de los ídolos*, Alianza, Madrid.

Rivera, S. (2012). *Nuevas tecnologías reproductivas. Transformaciones y continuidades de la familia moderna*. En: *Ciencias Sociales*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA/Nro81.

Sorel, G. (2005). *Reflexiones sobre la violencia*, Alianza, Madrid.

Todorov, T. (2007). *Frente al límite*, Siglo XXI, México.

Wittgenstein, L. (1979). *Tractatus lógico-philosophicus*, Alianza, Madrid.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*, Crítica, Barcelona.

Notas

¹ Esta dimensión de lo inefable como aquello que en su imposibilidad de ser representado produce efectos en los límites del lenguaje vincula a Badiou con la propuesta del filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein, tal como este la presenta en su libro *Tractatus lógico philosophicus* (Cfr. Wittgenstein, 1979).

² Cabe recordar que esta distinción entre fuerza y violencia ya se encuentra en George Sorel, quien define a la fuerza como la coacción ejercida por las estructuras jerárquicas para mantener la sumisión de las masas desfavorecidas: “La fuerza tiene como objeto imponer la organización de determinado orden social en el cual gobierna una minoría, mientras que la violencia tiende a la destrucción de ese orden. La burguesía ha empleado la fuerza desde el comienzo de los tiempos modernos, mientras que el proletariado reacciona ahora contra ella y contra el Estado mediante la violencia.” (Sorel, 2005: cap. 5. IV).

³ Un detallado análisis del dispositivo eugenésico en su interno vínculo con los saberes tecnocientíficos, tal como se manifiesta en las sociedades contemporáneas, puede encontrarse en el libro de Daniel Fränkel titulado *Eugenesia Social. Configuraciones del poder en tiempos de muerte en vida*. En una particular dinámica de reenvío recíprocos entre teoría y praxis emergen en el libro manifestaciones de maldad banal radical en el interior mismo de discursos que hacen gala de “humanismos”, tales como el discurso de la bioética estándar, esa que heredamos así como heredamos también una epistemología científicista que deshumaniza la ciencia al presentarla como proceso necesario, universal, suprahistórico, puramente racional y neutral tanto en lo ético como lo político. (Cf. Fränkel, D. 2015).

⁴ Tomo esta expresión de la Dra. María Cristina de Prati tal como se sigue de su presentación realizada en el curso titulado “La travesía de las catástrofes. Violencia, cinismo, intervenciones”. Y dictado en el marco del XXXI Congreso Argentino de Psiquiatría, Mar del Plata, abril de 2016.

⁵ Dice Kant en una de las expresiones de su imperativo categórico, o mandato absoluto que no se somete a condición alguna: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”.

⁶ El libro *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*, fue escrito por Lenin a fines de 1901 y comienzos de 1902. En el artículo “¿Por dónde empezar?”, publicado en *Iskra*, núm. 4 (mayo de 1901), Lenin decía que ese trabajo era el “esbozo de un plan cuyo contenido exponemos de talladamente en un folleto que está preparando para la imprenta” (Lenin, 2015).