

Educarnos (año 1, no. 3 2008)	Titulo
ANEP, Administracion Nacional de Educación Publica - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Montevideo	Lugar
ANEP, Administracion Nacional de Educación Publica	Editorial/Editor
2008	Fecha
	Colección
Violencia; Investigación; Instituciones; Educación; Culturas juveniles; Diferencia cultural; Música; Paz; Discurso; Uruguay;	Temas
Revista	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Uruguay/apes-anep/20100322022333/educ3.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



educarnos

Año 1 - Nº 3 - Setiembre 2008 - Montevideo-Uruguay

educación | cultura | sujetos

**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central**

Presidente Dr. Luis Yarzabal
Vicepresidente Prof. Marisa García Zamora
Consejera Prof. Lilián D'Elía
Consejero Mtro. Héctor Florit
Consejera Lic. Laura Motta

Consejo Editorial

Eloísa Bordoli, Elsa Gatti, Julia Leymonié, Pablo Martinis y Mabela Ruiz

Consejo de Redacción

Mónica Báez, Martina Bailón, Nancy Peré y Felipe Stevenazzi

Secretaría de Redacción

Rosana Tapia

Diseño y Diagramación

Pierina De Mori, Pablo Márquez y Gustavo Rijo

Ilustraciones

Rodrigo González

Webmaster de www.anep.edu.uy/educarnos

Edgardo Suárez

ISSN: 1668-4345

Impresión: Mosca Empresa Gráfica

Depósito Legal: **346.054**

Edición amparada por el decreto 218/96 Comisión del Papel

Correspondencia

ANEP - CODICEN

Dirección Sectorial de Planificación Educativa

Río Negro 1308 / piso 3. C.P.: 11.100

Montevideo - Uruguay

Telefax (598 2) 903 1274

educarnos@anep.edu.uy

educarnos

Índice

- 4 • **EDITORIAL**
- **EXPERIENCIAS**
- 5 - Notas, tránsitos y legados en torno a la convivencia en los centros educativos - Psic. Paribanú Fleitas, Psic. Beatriz Liberman, Psic. Ana Monza y Psic. Tania Uriarte.
- 11 - La práctica instrumental en los aprendizajes musicales - Prof. Andrea Tejera Iriarte.
- **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**
- 18 - Usos y abusos de la diferencia cultural - Lic. Leticia Folgar Ruétalo.
- 22 - ¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos? - Prof. Ana M. Bruno.
- 29 - Homenaje al Maestro Enrique Brayer - Dr. Luis Yarzabal.
- **AVANCES DE INVESTIGACIÓN**
- 32 - Malestar docente y culturas juveniles ¿Educar ya fue? - Prof. Ema Zaffaroni

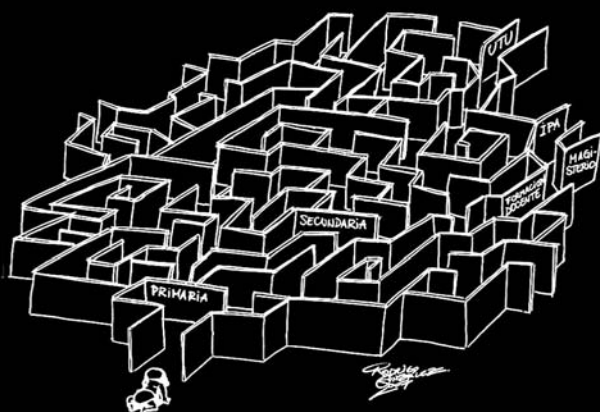


TAPA:
Adaptación de foto de
Mtra. Mary Suárez

- **ENTREVISTA**
- 38 - Entrevista al Prof. Julio Arredondo Larrosa.
- 46 • **Adelanto de la edición número 5**
- 47 • **Convocatoria**

Artículo de esta edición en la web

- **APORTES PARA LA REFLEXIÓN**
- A escrita como dispositivo - Valeska Fortes de Oliveira.



Notas, tránsitos y legados en torno a la convivencia en los centros educativos

Psic. Paribanú Freitas, Psic. Beatriz Liberman,
Psic. Ana Monza y Psic. Tania Uriarte

Acerca del Programa de Prevención de Violencia

Desde los desarrollos realizados concebimos la violencia en los centros educativos como un fenómeno complejo, que trasciende el golpe, el grito, el insulto, la pelea y que se inscribe en un contexto y en una dinámica singular. En este sentido, desde el Programa se abordó la violencia más allá de lo fáctico, buscando sentidos, allí donde los acontecimientos se despliegan. Violencias que no siempre «suenan» o estallan, que no siempre son visibles, que se materializan en los efectos que producen y a los que los centros educativos cotidianamente buscan dar respuesta.

En el año 2005 el equipo de trabajo estableció como finalidad del Programa generar condiciones para que los centros educativos fueran gestores de cambios sobre sí y sobre sus actores, a través de una transformación activa y creativa de su cultura institucional, que atienda y acompañe las nuevas realidades y producciones culturales. A partir de esto se definió el desarrollo de dos líneas estratégicas: el abordaje de emergencias o emergentes y la promoción de centros educativos productores de bienestar.

En cuanto a la primera línea, el abordaje de emergencias o emergentes, nos referíamos a aquellas situaciones que irrumpen en la cotidianeidad de los centros educativos. Generalmente se trata de acontecimientos del orden de lo fáctico y frecuentemente son analizadores del acontecer de los centros, de sus dinámicas, de la propia vida cotidiana, de la cultura institucional, de las estrategias con las que las instituciones resuelven diversos conflictos inmanentes a su propio funcionamiento y al contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas. Los sentidos de estos acontecimientos están relacionados a situaciones de violencia simbólica.

El presente artículo tiene como propósito compartir algunos de los desarrollos conceptuales acumulados, así como también los dispositivos de trabajo implementados desde el Programa de Prevención de Violencia durante el periodo 1995-2007. El Programa, que fue coordinado por la psicóloga Rosina Cardoso desde su fundación en el año 1995 hasta el año 2005 y luego por la psicóloga Beatriz Liberman, pertenece a la Dirección de Salud y Asistencia del CODICEN. Ha desarrollado actividades que abordan la violencia institucional en los diferentes subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En relación a la línea de promoción de centros educativos productores de bienestar, desde diferentes dispositivos y modalidades de trabajo se proponía aportar a la construcción de centros educativos que sostienen, se apropian y reinventan colectivamente su función educativa. Enmarcados en los derechos de los niños, las niñas, los y las adolescentes, valoran la creatividad, la participación, la autogestión y la promoción del desarrollo integral de los sujetos. Son espacios facilitadores para la apropiación crítica de la diversidad cultural y los conocimientos, habilitadores de oportunidades. Sus prácticas tienen como punto de partida —y no de llegada— la noción de igualdad y de justicia social. Son capaces de intervenir creativamente en los procesos de producción de subjetividades individuales y colectivas con capacidad para construir sus propios proyectos de manera solidaria.



Foto: Mtra. Mary Suárez

De hilvanes y violencias

Las dos líneas de trabajo en las que se enmarcaron las acciones del Programa tienen como fundamento, siguiendo los planteos de Bourdieu, la distinción entre violencia fáctica y violencia simbólica. La violencia fáctica es aquella que puede producir un acto, un acontecimiento, que surge como un estallido o en forma disruptiva, que adopta cierta visibilidad y que irrumpe en la cotidianeidad. Muchas veces son aquellas situaciones frente a las cuales desde lo colectivo no siempre tenemos respuestas e interpelan toda posible explicación que las justifique. Es expresión actuada de lo que no se puede explicitar, de una disconformidad que no encuentra lugar para ser tramitada. Esta violencia fáctica es un analizador, en tanto da cuenta de otras violencias de las que no se habla, que «hacen hablar» de

aquello que «ocurre» pero que está invisibilizado. Muchos de estos actos violentos se naturalizan en las instituciones y develan en las formas más diversas las violencias estructurales, sociales y de la cultura institucional. La violencia fáctica, con su componente de visibilidad, está siempre sustentada por la violencia simbólica.

En cuanto a la violencia simbólica, esta constituye un aspecto que nos interesó significativamente abordar desde los diversos dispositivos que fuimos implementando. Entendemos que a partir de esta violencia simbólica se sostiene e instituye un determinado orden institucional y se legitiman procedimientos, que, a través de enunciados y prácticas, apuntalan la perpetuación de este orden y sus procedimientos. Está presente en la cotidianeidad de los centros, de ahí la singularidad en las trayectorias de las relaciones intergeneracionales, entre los géneros, entre los diferentes estamentos según el orden jerárquico, en sus estilos y culturas.

La violencia simbólica es inherente a la cultura y permanece invisible por la naturalización de sus prácticas y representaciones. En la institución educativa es posible destacar algunos componentes de esta violencia: la imposición jerárquica-generacional de la transmisión de la cultura, las adjudicaciones de roles y status provenientes de la institucionalización de la educación, la división del trabajo, el sostenimiento de la lógica patriarcal y de representaciones tradicionales de género en la organización de la educación, entre otros.

Entendemos que los diferentes abordajes fueron realizados desde un lugar de extranjería de los centros educativos particulares. Desde ese lugar promovimos la generación de condiciones para problematizar colectivamente con los actores de los centros con el fin de develar los múltiples sentidos que estos componentes cobran en cada situación singular.

Concebimos a la violencia como un dispositivo estructurado fuertemente en torno a situaciones de exceso de poder (Tavares Dos Santos, 1995), que atraviesa a todos los estamentos y actores de la institución educativa. No está centrado solamente en las niñas, niños y jóvenes, como aparece generalmente a través del discurso condenatorio del mundo adulto.

Resulta posible pensar la violencia simbólica en múltiples sentidos, en relación al poder, a la injusticia

social; nos interesa detenernos en relación a los desencuentros cotidianos que se producen en los centros educativos y que dan lugar a la violencia institucional. Para los abordajes realizados a través del Programa esta violencia es de muy particular interés, en tanto atraviesa la cotidianeidad, las lógicas y estilos institucionales, y es producto de estos.

La violencia institucional está vinculada con la cultura que porta la institución. Está relacionada a los desencuentros de expectativas: los niños, las niñas, los y las adolescentes portan expectativas a las que la mayoría de las veces la institución no da respuesta. Por otra parte, los docentes y la propia institución no encuentran respuestas que se adecuen a las nuevas producciones subjetivas. La institución, desde su cultura, porta un modelo de ser niño, niña y adolescente que poco tiene que ver con el niño, niña y adolescente con que todos los días se encuentra. Desde sus representaciones los docentes esperan a un niño, una niña, un y una adolescente que poco se parecen a los que llegan a los centros educativos. Son nuevas formas de habitar la niñez y adolescencia, nuevas producciones de subjetividad que no son solo cuestión de enclave social ni solo carencia. Por otra parte, las condiciones de vulnerabilidad social en las que viven muchos de los estudiantes y sus familias producen condiciones de subjetivación que interpelan la representación de ellos que tienen los centros educativos.

Estos desencuentros históricamente han atravesado la relación de la institución con los niños, las niñas, los y las adolescentes, como también con las comunidades, y estuvieron presentes desde el mismo momento de la fundación del dispositivo escuela. Son desencuentros que tensan una relación que viene marcada por la desigualdad, por el lugar de cada quien, por las históricas relaciones intergeneracionales vinculadas por tutorías y poderes, en las que se despliegan pocos espacios de participación y cooperación.

Por otra parte, no es posible pensar estas cuestiones despegadas de los procesos de desintegración social, de fragilización del entramado social e incertidumbre a los que asistimos. Estos acontecimientos y desencuentros generalmente afectan la posibilidad de producir vínculo, en tanto el docente espera y se representa a otro que no es quien llega. No hay posibilidad de encuentro vincular, porque no siempre es posible hacer lugar a la alteridad que porta el otro.



Foto: Mtra. Mary Suárez

Estrategias instrumentales

En tanto los acontecimientos son diferentes y peculiares, entendíamos que era necesario diseñar estrategias inmanentes y singulares para abordar el campo de producción de problemas. Así fue que, fundamentalmente desde el año 2005, se fueron diseñado e implementado dispositivos de orientación a inspecciones y direcciones de educación primaria y secundaria, de Espacio Permanente de problematización de las prácticas cotidianas, de acompañamiento en situaciones de emergencia en los centros educativos singulares, de abordaje conceptual, y de talleres de sensibilización y problematización. Por otra parte, se diseñaron estrategias para acompañar la institucionalización del Programa Maestros Comunitarios, del Programa Educación Física Escolar y del Programa de Aulas Comunitarias. En estos encuentros con los participantes del quehacer educativo (docentes, otros técnicos, etc.) producimos, reconstruimos y reconceptualizamos colectivamente en torno al campo de problemas de la violencia en la institución educativa. Coincidimos en que la institución educativa tal como está no da lugar a estas nuevas formas que muchas veces solo encuentran expresión en la irrupción y fuerzan la trasgresión.



Foto: Mtra. Mary Suárez

A partir del año 2005 y hasta el 2007 implementamos un dispositivo de trabajo denominado Espacio Permanente. Este dispositivo recogía inicialmente el diseño realizado por uno de nosotros e implementado en prácticas desarrolladas desde la Facultad de Psicología¹. El Espacio Permanente tendría como tarea la problematización de la práctica y vida cotidiana en los centros. Estos espacios funcionaron con una frecuencia quincenal o mensual y en ellos participaron colectivos organizados por estamentos: de maestros comunitarios, de docentes, de directores o de inspectores.

Creemos que estos trabajos ayudan a instalar procesos de elucidación que develen algunos de los sentidos de aquello que acontece. De esta forma se promueve la posibilidad de producir transformaciones en el acontecer cotidiano de los centros educativos. El Espacio Permanente supone una apuesta a la pluralidad, al encuentro y la posibilidad de construcción en lo grupal.

Lo grupal se privilegia en tanto espacio de pensamiento colectivo, de co-visión y producción colectiva de los sentidos que sostienen la tarea y lo cotidiano. Estos espacios implican un ámbito en el que «con otros» se produce acerca de la tarea y las prácticas cotidianas, problematizándolas. Este «estar con» supone producir un pensamiento del nosotros, en el que el «nosotros» «no es un lugar al que se pertenece; es un espacio al que se ingresa para construirlo» (Lewkowicz, 2004).

Estos dispositivos colectivos fueron concebidos como estrategias significativas para el Programa,

en tanto favorecían el trabajo desde la singularidad de los centros o colectivos, el análisis de las culturas institucionales, la producción vincular, así como también la modalidad que esta producción adoptaba en el marco de estos dispositivos grupales. Se entiende que el análisis grupal que se desarrolla en ellos impacta en las prácticas, las concepciones, los marcos, la cultura institucional. De esta forma se buscaba favorecer la construcción de alternativas colectivas que aportaran a la significación de la responsabilidad política de los adultos frente a los recién llegados y a la construcción de un mundo «habitable» para ellos.

La dimensión grupal que se fue desplegando en el Espacio Permanente dio cuenta de un complejo entramado de relaciones institucionales, en el que las tramas discursivas del grupo se empalman y son pliegues de la trama institucional que sostiene la tensión entre lo instituyente y lo instituido del grupo. El Espacio Permanente ofició de soporte técnico-afectivo, de elucidación en el sentido de saber lo que pienso y pensar lo que hago, de trabajo sobre la implicación de los docentes.

La construcción de una convivencia integradora, democrática y de producción de ciudadanía

Desde lo recogido en nuestra práctica en el Programa nos interesa para finalizar destacar la necesidad de un abordaje de la institución educativa en clave de convivencia. La vida y dinámica de los centros educativos repercuten en las interrelaciones de los

¹ Ver en Liberman, 2003.

diversos actores e impactan en los procesos de subjetivación y en la educación de los sujetos.

La presencia de nuevas formas de violencia relacionadas con las transformaciones políticas y sociales nos desafía a promover un modelo educativo capaz de establecer un diálogo intercultural e intergeneracional.

La convivencia es una construcción cotidiana que tiene como resultado las relaciones y vínculos entre los distintos protagonistas, un estilo y un clima institucional. Se vuelve necesario generar una convivencia que aporte a la producción, a la educación y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al crecimiento de niños, niñas y adolescentes en el marco de sus derechos y de su ser ciudadanos, a la construcción de una cultura que contemple las variaciones históricas, sociales y también culturales. Para generar una convivencia de estas características hay que instalar una mirada, una problematización y una reflexión permanentes que permitan contemplar la complejidad de factores y dimensiones puestos en juego en la institución. Por esto, el abordaje de las situaciones de violencia nos compromete al análisis y transformación de distintos planos implicados a fin de no quedar en una mera acción paliativa que postergue su tramitación efectiva.

Entendemos que es necesario pensar los acontecimientos más allá de su materialidad concreta que los significa como actos de violencia, y descentrar sus líneas de composición de los actores y las lógicas punitivas que muchas veces se despliegan.

Esto supone construir otro orden. No sin resistencias, ya que construir un nuevo orden genera

inseguridad y miedo. A partir de problematizar situaciones naturalizadas y muchas veces dilematizadas, se busca trabajar sobre las relaciones intergeneracionales, las culturas, la construcción de los vínculos, los lugares de docentes y educandos, de niños, niñas y adolescentes, como de los adultos y adultas. Implica trabajar también sobre las construcciones universales de la educación y del sistema educativo en el Uruguay para, en función de las actuales realidades y la singular realidad de cada centro, construir proyectos singulares que atiendan la vida cotidiana de los centros concretos, pensar y pensarse desde la dimensión institucional, desde los problemas desplegados.

La interrogante que nos surge es si las instituciones educativas son capaces de formar parte de la red de protección social de los niños, las niñas, los y las adolescentes y sus familias, la cual esta compuesta por instituciones cuyos estilos, climas y culturas son capaces de producir otras condiciones y oportunidades para estar con otros, sostener y disminuir su sufrimiento.

Durante el presente trabajo desarrollamos una concepción acerca del poder, aquella que remite a las condiciones de sometimiento e imposición. Pero también el poder remite a la idea de posibilidad, lo que es posible, lo que puede ser. Transitar por las instituciones educativas debe significar una posibilidad, un producir posibles relacionados con espacios de cuidado de los vínculos y de los sujetos que forman parte de él, el cuidado de los espacios para estar con otros donde reflexionar y dialogar. Este diálogo y reflexión supone la posibilidad de pensar con otros, de otro modo y de dejarse transformar. Complementariamente a esto, educar es generar oportunidades para tener la posibilidad de estar con



Foto: Mtra. Mary Suárez

otros, de ser parte del entramado social, de pertenecer y compartir. Muchas veces encontramos estas prácticas, no son solo una utopía.

Para que se dé el diálogo y la reflexión es imprescindible que haya dos o más, pero dispuestos ambos en posición de sujeto, que exista un reconocimiento. Esto quiere decir, no uno que manda y uno que obedece, no un sujeto y un objeto, sino un sujeto y otro sujeto hablando. Los centros educativos son espacios públicos porque hacen posible el encuentro con otros para pensar, porque en ellos se habla. El centro debe generar la oportunidad para que los niños, las niñas, los y las adolescentes tengan voz e interrumpan sus biografías, aunque provengan de espacios sociales

en los que sus voces estén silenciadas y sus destinos definidos. Una institución educativa que abra espacios públicos, con experiencias de participar, hablar, ser escuchados y pensar colectivamente (Lewkowicz, 2002).

Abrir a las prácticas democráticas a través de la participación y la escucha de niños, niñas y adolescentes es una experiencia de formación para ellos como ciudadanos y ciudadanas. La convivencia y los procesos pedagógicos están indisolublemente relacionados, son aprendizajes significativos y acciones propias del quehacer educativo, en los que, desde el lugar de adultos y adultas, acompañar y escuchar o, al decir de Gómez Da Costa, estar presentes.

Referencias bibliográficas

ANEP-DIRECCIÓN DE SALUD Y ASISTENCIA-PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA (2005), «Plan de desarrollo estratégico 2005-2007», Montevideo.

ARENDR, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.

CASTORIADIS, Cornelius (1998), *Los dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona.

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen/Humanitas, Buenos Aires.

COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (2004), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, Ana María (ed.) (1999), *Instituciones estalladas*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela (2005), «En la cinta de Moebius», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Del estante editorial, Buenos Aires.

LEWKOWICZ, Ignacio (2002), «Una respuesta ética ante la violencia. Comentarios en la Jornada sobre ética», www.estudiolwz.com.ar.

LEWKOWICZ, Ignacio y CANTARELLI, Mariana (2003), *Del fragmento a la situación*, Altamira, Buenos Aires.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004), *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Espacios del saber, Buenos Aires.

LIBERMAN (2003), «Una experiencia de intervención en Equipos de Trabajo desde la Facultad de Psicología», en *Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción*, Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología, Universidad de la República, Editorial Trapiche, Montevideo.

MARTINIS, Pablo (2006), «Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"», en Pablo Martinis y Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*, Del estante editorial, Buenos Aires.

NÚÑEZ, Violeta (2004), «Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación de los destinos», en Graciela Frigeiro y Gabriela Diker (comp.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*, Novedades educativas, Buenos Aires.

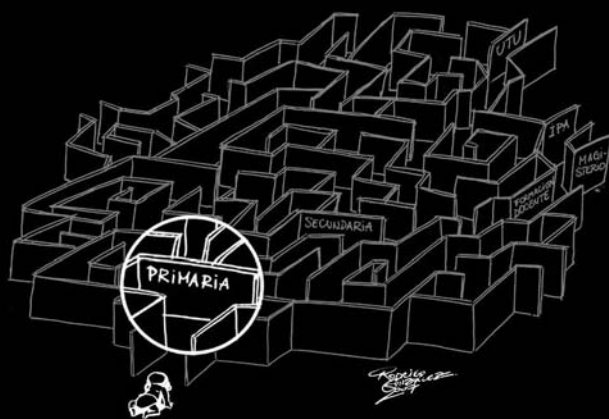
ONU (2006), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, Naciones Unidas

RIELLA, Alberto (1999) «Violencia y control social», en *Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología* N° 16, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.

REDONDO, Patricia (2003), «Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación», en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (1995), «A violência como dispositivo de excesso de poder», en revista *Sociedade e Estado*, Departamento de Sociología, Universidad de Brasilia, Brasilia.

URIARTE, Carlos (1999), *Control institucional de la niñez adolescencia en infracción*, Carlos Álvarez Editores, Montevideo.



La práctica instrumental en los aprendizajes musicales

Prof. Andrea Tejera Iriarte

Introducción

El siguiente trabajo es el resultado de la recopilación de mis experiencias como docente de Educación Sonora y Musical en el liceo de la localidad de Empalme Olmos, en el departamento de Canelones, con alumnos de primer y segundo año de ciclo básico de educación secundaria. Estos alumnos manifestaron desde el comienzo de los cursos un gran interés por las actividades artísticas, fundamentalmente por la práctica instrumental. La gran mayoría de ellos no había tenido durante los seis años del período escolar contacto con la Educación Musical, ni tampoco posibilidades de realizar cursos privados.

Mi gran desafío como docente fue entonces introducir a los adolescentes en el aprendizaje musical desde la práctica instrumental, para lograr aprendizajes significativos y, sobre todo, que disfrutaran de las actividades.

La práctica instrumental desde los contenidos de la asignatura Educación Sonora y Musical

«Mi propósito principal no es la enseñanza de la música; lo que anhelo es formar buenos ciudadanos. Si un niño oye música desde que nace y aprende él mismo a tocarla, adquirirá sensibilidad, disciplina y entereza. Y así se forma un hermoso corazón».

Shinichi Suzuki (1898-1998)

La filosofía de Shinichi Suzuki, que se basa en la creencia de que el talento musical no es innato sino una habilidad que puede ser desarrollada, fue uno de los pilares que me

Este artículo fue seleccionado y presentado en una ponencia de FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical) en el XIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical «América Latina en busca de una Educación Integral: Música y Pedagogía», realizado en Mérida, Yucatán, México, del 1° al 5 de mayo de 2008.

Fue presentado y publicado también en el Congreso argentino de Educadores Musicales «Música y niveles educativos: debate, reflexiones y alternativas», realizado en Salta, Argentina, del 14 al 16 de agosto de 2008.

motivaron a iniciar a los adolescentes de primer y segundo año del ciclo básico de educación secundaria en los aprendizajes musicales.

Lo primero y fundamental era planificar el abordaje de los contenidos programáticos obligatorios de los cursos desde la práctica instrumental. Durante el primer año estos contenidos se basan en el trabajo con las cualidades del sonido, para luego abordar los elementos del lenguaje musical, mientras que los del programa de segundo año tienen como eje conductor el estudio de los instrumentos musicales. Fue así que decidí trabajar la práctica instrumental desde estos contenidos obligatorios de la asignatura estructurándolos de la siguiente manera: para primer año a través de lo que denominé «Exploración lúdica y creativa de los elementos del lenguaje musical»; y en segundo desde un proyecto denominado «Práctica instrumental de conjunto». En primero la sensibilización y aprendizaje de las cualidades del sonido y de los elementos del lenguaje musical se realizan desde la ejecución de instrumentos. Luego se continúa el proceso de aprendizaje en segundo año con el estudio de los instrumentos musicales y se hace mayor hincapié en la práctica instrumental de conjunto.

Metodologías empleadas

Dos de los métodos empleados fueron los que me dieron resultados más significativos:

- 1) El método del violinista y maestro japonés Shinichi Suzuki, quien se basó en lo que se llamó «Método de la lengua materna» o de la «Educación del talento». Al aprender su propio idioma, el niño se ve rodeado de adultos que le hablan constantemente, lo que vale a una exposición al conocimiento. Después trata de copiar los sonidos que emiten sus mayores y de pronunciar sus palabras: esto es imitación. De una palabra pasa a otra: ello representa una ampliación de su vocabulario. Con la constante repetición de la primera palabra, las siguientes le son más fáciles de aprender: de aquí resultan el adelanto y el perfeccionamiento. Estas etapas del aprendizaje del idioma materno representan lo medular del Método Suzucki, que él, como profesor de violín, aplicó a la enseñanza de este instrumento, con resultados verdaderamente asombrosos. Los partidarios de él amplían la aplicación de este

método y afirman que es adaptable a cualquier tipo de conocimiento o estudio, siempre que se cumplan todas las etapas (Paul, 1974). Cabe destacar que en los grupos de segundo año este método me dio resultados muy exitosos cuando lo apliqué en la enseñanza de la ejecución de la flauta dulce.

- 2) El método Orff, del músico y pedagogo alemán (1895-1982), que emplea canciones y rondas infantiles (adaptadas a la edad de los alumnos con los que se trabajó), la escala pentafónica, el ritmo trabajado en la palabra y luego el ritmo en la ejecución instrumental (Carranza, Conde y Guevara). Este método utiliza la gama de instrumentos con la cual cuenta el centro educativo, detalle no menor al trabajar en una institución pública, ya que en nuestro país contar con material didáctico es muchas veces un privilegio, y más aún en un liceo pequeño y alejado, pero que es el único lugar donde los alumnos tienen contacto con esos materiales. Cabe resaltar también que este método resultó muy significativo en el trabajo con los estudiantes de primer año.

Algunas de las actividades realizadas

En primer año

De los elementos del lenguaje musical trabajados en primer año se le dio prioridad al ritmo, utilizando como punto de partida el libro de la educadora brasileña Viviane Beineke¹ *Lenga la lenga: juego de manos y vasos*. Este fue quizás el trabajo que dejó en los alumnos de primer año los aprendizajes más significativos, dado que se realizaron también actividades interdisciplinarias con otras asignaturas del currículum: Educación Física (con la profesora Patricia Bruno) y Educación Visual y Plástica (con la profesora Natalia Ayala).

Las actividades realizadas dieron lugar a una presentación de los alumnos denominada: «El ritmo: música, color y movimiento», que ellos describieron de la siguiente manera:

«A través de juegos con vasos, canto, práctica con instrumentos musicales, movimientos corporales y ensambles de colores hemos explorado el gran mundo del ritmo.

¹ Taller realizado durante el XIII Seminario latinoamericano de Educación Musical, FLADEM (Perú 2007).

Este trabajo es parte de esa exploración que realizamos en el primer curso de Educación Sonora y Musical, Educación Visual y Plástica y Educación Física.

En Educación Sonora y Musical el ritmo lo trabajamos con canciones, rimas, adivinanzas y trabalenguas brasileños acompañados con la voz, el cuerpo y vasos de plástico.

Estas actividades las vivenciamos en Educación Física a través del desarrollo del ritmo propio, el ritmo dado y la coordinación con los compañeros.

El trabajo se completa con el ritmo, el movimiento y los colores trabajados en Educación Visual y Plástica. Estos tres conceptos se reúnen en esta actividad coordinada, en la que aparecerán el movimiento de los colores primarios para la formación de los secundarios a través de la combinación de los movimientos corporales con el trabajo rítmico musical.

El juego rítmico musical consiste en realizar una rueda en la que cada integrante tiene un vaso para jugar. El grupo debe combinar la manera de ejecutar la música, alternando la parte hablada con el acompañamiento de vasos y la parte de flauta dulce, xilofón y otros instrumentos de percusión tocado por integrantes que se encuentran fuera de la ronda. En el final el andamio es más acelerado»².

En segundo año

Continuando el proceso comenzado en primer año, ya abocados a la práctica de conjunto, se trató de profundizar en el manejo de los elementos del lenguaje musical y en el aprendizaje de algunos instrumentos, haciendo hincapié en la flauta dulce. La elección de este instrumento se debió al marcado



Foto: Prof. Andrea Tejera

interés por su ejecución que tuvieron los alumnos desde el primer contacto. A pesar de las dificultades económicas, muchos de ellos lograron comprar este instrumento, lo cual fue algo muy positivo para la institución, ya que aumentó el material didáctico existente.

Como expliqué anteriormente, los contenidos del programa de segundo año tienen como eje el estudio de los instrumentos musicales. Un punto fundamental es lo que tiene que ver con su clasificación; por ello se fue abordando durante el curso el estudio de las diferentes categorías de instrumentos según Hornbostel y Sachs. Dentro de los contenidos procedimentales se trabajaron elementos relacionados con la ejecución de algunos instrumentos, lo cual tuvo resultados muy positivos en lo que al instrumental Orff se refiere, con énfasis en la flauta dulce.

Dados los logros obtenidos se realizó durante el curso el proyecto denominado: «Práctica instrumental de conjunto». Formó parte de la unidad IV del programa, la que propone la realización de un proyecto que involucre la creación artística. Los resultados del trabajo logrado fueron muy significativos para los alumnos.

¿Por qué utilizar la flauta dulce en el aula de Educación Sonora y Musical?

- Se trata de un instrumento melódico que permite la interpretación en grupo de piezas al unísono, a dos o más voces, cánones, etc.
- Sirve para el inicio del aprendizaje musical, dado lo sencillo que resulta adquirir su manejo básico.
- Resulta ideal para la interpretación en grupo (inclusive en grupos numerosos).
- Es un buen recurso para la introducción de los alumnos en la práctica instrumental.
- Su precio es bastante accesible.
- Constituye un medio para que los alumnos disfruten «haciendo música».
- Es adaptable a la planificación de la mayoría de los contenidos de los programas vigentes.

² Presentación de los alumnos de los primeros años del liceo de Empalme Olmos en una muestra de actividades de aula realizada en liceo de Barros Blancos (noviembre 2007).



Foto: Prof. Andrea Tejera

Además del método Suzuki, fue muy útil a la hora de planificar la práctica instrumental con flautas dulces consultar el libro de Judith Akoschky y Mario Videla *Iniciación a la flauta dulce*, en el que se plantean diversos ejercicios y juegos que posibilitan la ejecución colectiva e individual. El libro recurre continuamente al folklore argentino y universal, e incluye además algunos trozos de compositores de los siglos XVII y XVIII, con el fin de ir mostrando las diferentes formas y manifestaciones musicales. Esta obra presenta «...un repertorio sencillo pero de auténtico valor artístico mediante el cual los alumnos tienen un acceso a la música a través de una verdadera y activa participación» (Akoschky y Videla, 1967).

Logros alcanzados con el proyecto «Práctica instrumental de conjunto»

Al igual que con los alumnos de primer año, los alumnos de segundo del liceo de Empalme Olmos lograron aprendizajes muy significativos e importantes oportunidades de presentarse ante público ejecutando el repertorio trabajado. Una de estas oportunidades fue en la muestra de actividades de aula realizada en el liceo de Barros Blancos en noviembre de 2007, convocada por la Inspección regional de institutos y liceos.

En esa oportunidad los alumnos describieron la presentación de la siguiente manera:

«La práctica instrumental en el aula de segundo año»

En Educación Sonora Musical y como parte de un proyecto de práctica de conjunto hemos realizado durante el año actividades de ensambles instrumentales con flautas dulces e instrumentos de percusión.

Este proyecto está enmarcado también en los contenidos del programa de segundo año de Educación Sonora y Musical referente a los instrumentos musicales y a las categorías y familias de instrumentos estudiadas.

Las melodías realizadas con las flautas dulces incluyen las digitaciones trabajadas en ellas para los sonidos do, si, la y sol. Esta secuencia de sonidos se debe al grado de dificultad creciente que en el manejo de flauta dulce ellas implican.

Acompañan a las flautas dulces xilofones y otros instrumentos de percusión que realizan ostinatos y diversos acompañamientos rítmicos.

Los alumnos que participan son: Facundo Susperreguy, Betiana González, Yessica Canosa, Pablo González, Romina Fernández, Santiago Caraballo, Manuel Morales³.

Interpretaremos cuatro melodías: “Sobre un pino verde”, de Esther S. de Schneider; Danza tradicional alemana; “Ya lloviendo está” (canción popular de Colombia) y Melodía para flauta y acompañamiento de ostinatos».

Además de esta oportunidad de presentación, el grupo instrumental de alumnos de segundo año fue invitado al acto de celebración de los setenta años de la incorporación de la asignatura Educación Musical en Educación Secundaria. Fuimos convocados a este acto por el Consejo de Educación Secundaria a través de la Inspección de Educación Musical. Se realizó en la sala «José Enrique Rodó» del Ateneo de Montevideo el miércoles 21 de noviembre de 2007.

Esta experiencia fue muy especial y única para los alumnos que participaron y para los familiares que

³ Fue muy difícil elegir a los alumnos que participaron de las presentaciones, ya que el trabajo se realizó con la totalidad de alumnos de los grupos de segundo año. Se llegó al acuerdo con ellos de la importancia de elegir a una delegación de alumnos de los diferentes grupos para representar a la institución.

los acompañaron. Fue la primera vez que pudieron estar en esta importante sala y compartir el escenario con alumnos de escuelas de música de educación primaria, con coros de educación secundaria y con el coro de la Escuela Universitaria de Música. El alto nivel de todo el concierto significó un profundo enriquecimiento cultural y personal para todos los que estuvimos presentes. Sin lugar a dudas, fue una experiencia que no será olvidada por los alumnos. Es importante aclarar que el medio económico y socio-cultural de los alumnos que participaron no les permite concurrir asiduamente a Montevideo y menos aún a eventos del nivel artístico mencionado.

Reflexiones finales

Como conclusiones de las experiencias narradas en este trabajo resalto el cumplimiento de los objetivos planteados, ya que se logró acercar y sensibilizar a adolescentes con la Educación Musical y con manifestaciones culturales musicales, y que aprendieran música a través de la práctica instrumental. Pero también destaco el haber descubierto a alumnos muy especiales, que demostraron no solamente actitudes musicales, sino también una gran sensibilidad y disfrute de la música. Alumnos que, como dije antes, no tienen los medios económicos y culturales para desarrollar estas potencialidades.

Durante mis años de trabajo como docente de Educación Musical en educación secundaria he comprobado la importancia de la asignatura y del área artística para la formación integral. Muchas veces se ha desvalorizado nuestro trabajo y catalogado a un nivel inferior que el resto de las asignaturas, quizás por la labor «diferente» de trabajar con las sensibilidades más íntimas de nuestros alumnos.

A través de mis vivencias en todo el trabajo explicitado he comprobado que la Educación Musical, la Educación Física y la Educación Visual y Plástica son un pilar fundamental en la educación de los adolescentes actuales. Las actividades que involucran la expresión y la creatividad, como lo es el «hacer música» a través de la práctica instrumental, son una muestra significativa de eso.

Vivimos a diario en nuestras aulas de educación secundaria las problemáticas de violencia, exclusión, dificultades de aprendizaje, así como también las eternas discusiones con colegas de otras asignaturas acerca de que determinados alumnos

no son «capaces de aprender» en sus clases, pero en las nuestras son excelentes. Parte de los alumnos que participaron con gran entusiasmo de las muestras antes narradas eran considerados como alumnos «problema» y no tenían resultados positivos en los aprendizajes. También algunos de ellos eran excluidos por su conducta violenta o porque distorsionaban el clima de la clase, incluso algunos de ellos eran repetidores.

Otros de los problemas frecuentes observados en algunos de estos alumnos fueron los conflictos familiares y su incidencia en los comportamientos. Esto se ve frecuentemente en los liceos, donde encontramos grupos con un gran porcentaje de alumnos con conflictos familiares serios, como por ejemplo diversidad y cambios en las parejas parentales, entre otros.

Todo esto se ve agravado hoy día por la situación socioeconómica, que plantea una pobreza estructural que, en muchos casos, obliga a nuestros alumnos a convivir con otras familias bajo el mismo techo y, de alguna manera, a perder parte de la identidad del grupo familiar propio.

Se hace imprescindible cada vez más una nueva educación artística y musical que llegue a estos alumnos y sus familias, las cuales deberían estar atendidas por diferentes profesionales que pudieran actuar conjuntamente con los educadores para lograr la formación de un adolescente creativo, sensible y capaz de demostrarlo (Abraira, 2005).

Quizás esto pueda ser un puntapié inicial en el cambio que debiera existir en nuestra educación formal.



Foto: Prof. Andrea Tejera

Se ha comprobado que el detectar las inteligencias múltiples en los alumnos e incentivarlas produce importantes resultados, como la disminución de los problemas de conducta y el incremento de la autoestima y el aprendizaje.

Foto: Prof. Andrea Tejera



«Hicieron de todo, cantaron muchísimo, y cuando terminaron las clases me dijeron que había sido una maravilla estar en un lugar donde podían sentirse bien, y que la música les había servido para experimentar la belleza y la armonía de estar juntos, sin recordar todas las situaciones de agresión que estaban viviendo» (Hemsey de Gainza y Vivanco, 2007). Creo que el trabajo en las aulas de Educación Musical de educación secundaria, como humildemente lo concibo y por suerte muchos colegas también, significa un gran logro en los aprendizajes de los alumnos y no solo en lo que a música se refiere. Mi experiencia con la práctica instrumental como un camino a la inclusión de los alumnos considerados «problema» o que desarrollan las diferentes «inteligencias múltiples», al decir de Gardner, ofreció a esos alumnos la oportunidad de tener cierto rol de protagonismo en determinadas experiencias musicales como lo fue el ejecutar instrumentos.

A los docentes nos resulta de suma utilidad el considerar las diferentes «inteligencias», «capacidades» o «fortalezas» más o menos desarrolladas en los alumnos, ya que nos permite comprenderlos más y delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos. Claro que para eso debemos informarnos, recibir ayuda, disponer de tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometer a toda la comunidad. Tarea que no es para nada fácil pero tampoco imposible.

Se ha comprobado que el detectar las inteligencias múltiples en los alumnos e incentivarlas produce importantes resultados, como la disminución de los problemas de conducta y el incremento de la autoestima y el aprendizaje, entre otros. Desaparecen las etiquetas de «incapaz», de «no le da», que tanto dañan y que conducen muchas veces al fracaso de nuestros alumnos.

Artistas destacados del mundo musical, como lo ha sido por ejemplo John Lennon, fueron pésimos estudiantes pues sus calificaciones eran mediocres y su conducta no era la más apropiada. Este genio de Liverpool era capaz desde muy pequeño de escribir poesías y tenía gran sensibilidad musical, pero sus maestras consideraban que sus actitudes no eran las adecuadas.

Los alumnos que en clase muchas veces aparecen como inquietos, cuestionadores y promotores de indisciplina demuestran ser creativos cuando se les ofrece la posibilidad de protagonismo y se los estimula con estrategias metodológicas adecuadas.

«Y la música es así. Una persona toca, es escuchada y a partir de eso es alguien... Esto lo produce el hacer arte, no el consumir arte sino el hacer arte. Entonces, aparece esta idea de que todos estos jóvenes que andan tocando algo puedan llegar a ser alguien» (Hemsey de Gainza y Vivanco, 2007). La música pone al adolescente frente a sí mismo y frente a su libertad, lo que lo llevará a ver el mundo desde un aspecto más ligado a lo personal y elevará su autoestima.

Al tener en cuenta las diversas posibilidades de los alumnos, como por ejemplo sus capacidades para el manejo de determinados instrumentos, estamos promoviendo una adaptación a esas características propias, una atención a la diversidad y, lo fundamental, una educación integral en la formación del individuo.

Vivimos con la música, aun desde antes de nacer, a través de los latidos del corazón de nuestra madre y otros ritmos más sutiles como la respiración, el metabolismo, las ondas cerebrales. Los seres humanos somos musicales; todos tenemos la capacidad para sentir la música y disfrutarla. Desde el inicio de su vida los niños sienten el impulso por

la música y ellos mismos la hacen con los primeros balbuceos, golpeando, manoteando y llevando el ritmo. Desde pequeños podemos ayudar a desarrollar la sensibilidad al sonido y a la música, lo cual puede proporcionar la base para la posterior habilidad musical.

Muchos músicos no tuvieron padres músicos y muchos de ellos destacan que fueron sus primeros maestros los que los indujeron a este arte, con quienes aprendieron a disfrutarlo y solo posteriormente entraron al entrenamiento riguroso para poder dominarlo. «Lo que la gente es capaz de hacer en el curso de su vida depende en gran medida de sus oportunidades de aprender. El currículum escolar es el principal vehículo a través del cual definimos esas oportunidades. Cuando incluimos formas de representación como el arte, la música, la danza, la poesía y la literatura en nuestros programas, no solo desarrollamos formas de alfabetismos sino también potenciales cognitivos particulares» (Eisner, 2002).

Si apuntamos a la educación integral de nuestros adolescentes actuales se hace cada vez más urgente incentivar esos «otros» potenciales cognitivos que muchas veces son los más significativos de la educación que recibimos en nuestra vida. Esto exigirá, como dice Eisner, «un replanteo fundamental de lo que pensamos sobre nuestras prioridades educativas y del concepto que tenemos de la cognición humana. Los seres humanos pensamos no solo con lenguaje, sino también con imágenes visuales y gestuales y sonidos pautados» (Eisner, 2002).

La práctica instrumental en mis alumnos pudo constituir una diversión, una nueva gama de conocimientos, una forma de expresión de sus emociones, un aumento en sus conocimientos, un desarrollo personal; pero ante todo justifica la sobrada necesidad de la Educación Musical en nuestro sistema educativo formal.

Referencias bibliográficas

- ABRAIRA, María del Carmen (2005), *Violencia escolar y creatividad desde el área de Educación Musical*, Publicación del Quinto encuentro Latinoamericano de Educación Musical, Chile.
- AKOSCHKY, Judith y VIDELA, Mario (1967), *Iniciación a la flauta dulce*, Ricordi, Buenos Aires, Tomos I y II.
- ARMSTRONG, Thomas (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*, Manantial, Buenos Aires.
- BEINEKE, Viviane y RIBEIRO DE FREITAS, Sergio P. (2006), *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*, Editorial Ciranda, San Pablo.
- BIXIO, Cecilia (1996), *Cómo construir proyectos en la EGB*, Homosapiens, Rosario.
- CARRANZA, M. E.; CONDE, L. A. y GUEVARA, N., «Análisis y síntesis del Método Orff», trabajo presentado en Instituto Interamericano de Educación Musical, OEA, Universidad de Chile.
- EISNER, Elliot (2002), *La escuela que necesitamos*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GARDNER, Howard (1994), *Estructuras de la mente*, Fondo de Cultura Económica, México.
- GARDNER, Howard (1993), *Inteligencias múltiples*, Paidós, Ecuador.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta y VIVANCO, Pepa (2007), *En música in dependencia (Educación y crisis social)*, Lumen, Buenos Aires.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta (1983), *La improvisación musical*, Ricordi, Buenos Aires.
- HORNBOSTEL, Erich Moritz von y SACHS, Curt (1946), *Clasificación de los instrumentos musicales*, traducción de Carlos Vega.
- MOLAS, Santiago y HERRERA, Lluís Marc (2000), *Música de hoy para la escuela de hoy*, Graó, Barcelona.
- PAREDES AGUIRRE, Alfonso, «Evaluación e inteligencias múltiples», artículo de Internet.
- PAUL, A., (1974), «¿Para el profesor Suzuki la Música es un juego de niños?», en *Selecciones del Reader's Digest*, Santiago de Chile.
- SIMONOVICH, Alejandro (2001), *La Educación Musical al alcance de todos*, Buenos Aires.
- WALTERS, Joseph, *La teoría de las inteligencias múltiples*.



Usos y abusos de la diferencia cultural

| Lic. Leticia Folgar Ruétalo |

Usos y abusos de la diferencia cultural

En primer lugar es importante consignar que esta reflexión proviene de una experiencia de trabajo¹ que en los últimos años me ha puesto en contacto con la escuela pública y en particular con los desafíos que enfrenta ante lo que habitualmente se denominan «sectores de población de contexto sociocultural crítico». Este artículo intenta recoger algunas preocupaciones o puntos que espero puedan simplemente estimular la reflexión.

La cultura en sentido antropológico, entendida como la capacidad humana de simbolizar, nos envuelve, es esa red de significados de la que vivimos suspendidos, según plantea Geertz². De más está decir que la transmisión y recreación de la cultura trasciende las instituciones del sistema educativo formal. Sin embargo, estas ocupan un lugar clave, pues si bien no son las únicas que «transmiten» cultura, sí son quienes cumplen con la función socialmente legitimada de transmisión de la cultura hegemónica.

La persistencia de esta función más allá de los cambios en nuestras sociedades es lo que ha consolidado a la escuela como agencia privilegiada de acceso a la cultura hegemónica,

El presente artículo tiene por finalidad estimular la reflexión acerca del uso del concepto de «diferencia cultural» en nuestro contexto educativo y en particular en las escuelas públicas que han sido caracterizadas como de «contexto sociocultural crítico». Se entiende necesario señalar las implicancias de la utilización de categorías referidas a la diferencia cultural cuando en realidad nos encontramos ante desigualdades de capital cultural, en un marco de marginalización y exclusión de una porción mayoritaria de la población de estas escuelas.

De esta manera, el discurso «culturalista» constituye un enmascaramiento que obstruye el necesario diálogo acerca de la creciente desigualdad en nuestra sociedad. Se hacen algunas propuestas con el fin de estimular un diálogo y de abordar el problema de forma más compleja.

¹ Desde el año 2005 he integrado los equipos técnicos que inicialmente apoyaron la transferencia al Consejo de Educación Primaria del Programa de Maestros Comunitarios y que luego, ya desde su órbita y en articulación con el Programa Infamilia del MIDES, acompañan su implementación a nivel nacional.

² El «concepto de cultura que propugno es esencialmente semiótico, creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de sentidos» (Geertz, 1973: 20).

y la constituyó en un importante ritual de integración social. No obstante, la escuela como institución ha comenzado a interrogarse de diferentes maneras sobre su eficacia³, especialmente en relación a ciertos sectores de la población para quienes se propuso la creación de una categoría específica de escuela denominada «contexto socio-cultural crítico».

Las señales de ese debilitamiento se han ubicado fundamentalmente en las dificultades concretas de la institución escolar para «retener» a estos niños y en una relación que se ha vuelto distante y conflictiva con las familias en los contextos de pobreza. Este conflicto se materializa en puertas cerradas, rejas e incluso custodias policiales que construyen y reafirman una frontera cada vez más difícil de franquear entre el adentro y el afuera escolar.

Las respuestas que intentan explicar estos cambios tienden a interpretar estos nuevos modos de estar en la escuela como consecuencia de lo que algunos consideran «nuevas condiciones culturales». De este modo «lo cultural» aparece vinculado al malestar que expresa ante todo la frustración de quienes hacen escuela al no lograr cumplir con sus funciones de transmisión e inclusión social.

El lugar de la cultura en la escuela (como espacio de disputa simbólica)

El sistema educativo formal puede ser pensado como la materialización institucional de ciertas formas culturales y al mismo tiempo como transmisor de cultura. Parece importante en este punto poder visualizar algunas cuestiones:

1. En primer lugar, la forma en que el cambio de actitud con respecto a la consideración de las diferencias culturales, que en nuestro medio ha implicado en unas décadas pasar de una falta casi absoluta de su reconocimiento al auge de la consideración de las diferencias, ha estado marcado por una lectura en clave cultural de distintas particularidades y características específicas de los sujetos de la educación.
2. Cómo el lugar de la cultura en la experiencia cotidiana de las instituciones educativas aparece más vinculado al reconocimiento de las diferencias y la visualización de un proyecto educativo posible a partir de ellas que a los contenidos curriculares.

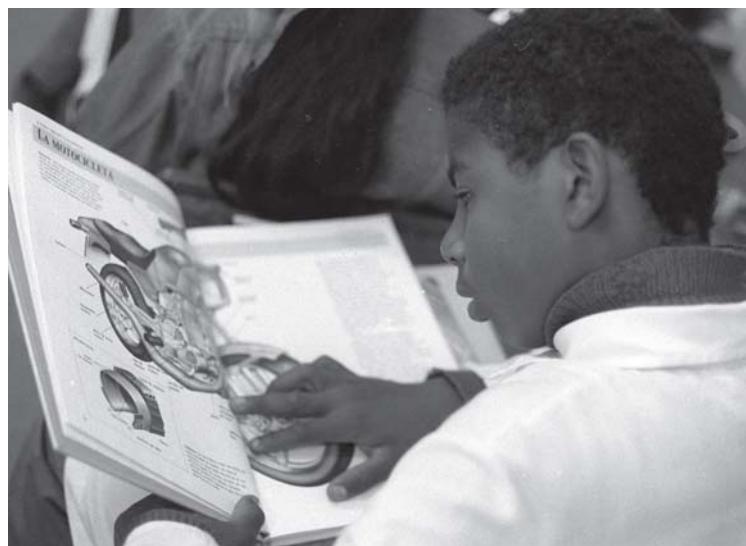


Foto: Mtra. Mary Suárez

Esto importa en la medida en que se ha ido construyendo como problema/obstáculo en el campo interaccional.

El debate acerca de lo cultural en la escuela, de este modo, se traslada y se centra más en las cada vez mayores dificultades en la interacción de diferencias culturales que en la discusión sobre las capacidades del sistema educativo formal en el ejercicio de transmisión de lo cultural hegemónico. La cultura como emergente problemático en el campo interaccional es visualizada en relación a la concreción de la acción educativa (cuestionando la educabilidad de ciertos sujetos) y a la construcción de pertenencia e identidad (cuestionando la posibilidad de que se conforme una «comunidad educativa»).

En nuestro país asistimos desde hace ya unos años a la «culturalización» de la desigualdad, que ha instalado un falso debate sobre los desafíos que estaría planteando la «diversidad cultural» en las aulas (Rossal, 2006). No se hace referencia en estos casos a las características culturales peculiares de grupos o minorías étnicas en nuestra sociedad, sino a lo que algunos denominaron en un momento «subcultura de la pobreza», y se trasladan a estas situaciones (de pobreza) discursos y planteos propios del manejo de la diversidad cultural en las aulas.

El concepto de cultura opera en estos casos haciendo aparecer ciertos comportamientos como justificados en sí mismos, regulares y habituales

³ Sobre la eficacia simbólica de la escuela y su vinculación con los cambios que esta ha experimentado en los últimos años en nuestra sociedad ver Folgar, L. y Romano, A. (2007)

hasta el extremo de no poder ser modificados ni explicados por ninguna causalidad externa. Es necesario problematizar el uso del concepto, en tanto resulta contraproducente por encubridor y porque favorece la perpetuación de «esencias» y exclusión.

El nosotros como implícito en educación, la imposibilidad de educar lo «otro»

Una estructura común en toda relación social es la relación nosotros-otros. Es imposible consolidar la propia identidad sin reconocer la existencia de otro, mediante el contraste o, incluso, la confrontación.

Las imágenes de los otros como semejantes o como otros ajenos (exótico) y lejanos no están dadas por naturaleza, sino que se construyen, y constituyen representaciones socio-simbólicas que pautan fuertemente las prácticas concretas de los actores. Esto determina estrategias y alianzas: con quiénes preferimos interactuar, con quiénes creemos posible la comunicación, quiénes son merecedores de nuestra confianza, etc. El nosotros es un implícito necesario en educación; no solo el nosotros sociocultural del maestro, sino la posibilidad de un nosotros.

La consideración de la diversidad en el mundo de las instituciones educativas introdujo con fuerza la

Los cambios en la escuela: hipótesis e implícitos (la crisis de lo social es también crisis de la escuela)

		Tendencias frente al «otro»
La existencia de un «nosotros» (no solo el nosotros sociocultural del maestro, sino la posibilidad de un nosotros).	Supone esa comprensión recíproca y sobre todo hace posible una «actitud natural», suspende la duda acerca de las cosas del mundo. Contracara: invisibilizar al «otro», no visualizar la diversidad.	Invisibilizarlo a partir de la afirmación de «verdades universales» que negarían la diversidad de perspectivas que existe en nuestras sociedades. Esta actitud se refleja en la dificultad de visualizar que la escuela asume distintos significados para diferentes actores sociales, y que esto va a estar poniéndose en juego a la hora de establecer relaciones con la institución escolar, demandas, estilos de comunicación y formas de participación.
Sociedad homogénea e integrada	Existe comunidad educativa	No se cuestiona educabilidad
La inexistencia de un «nosotros»	Se pone en cuestión la posibilidad de comprensión recíproca, la «actitud natural» ya no es posible, se instala la duda. Se instala la necesidad de considerar la diversidad. Contracara: estereotipar al otro, hacer de la diversidad una frontera insalvable.	Estereotiparlo transformando la diversidad en una frontera insalvable a través de prejuicios. Un ejemplo en este caso sería asumir que ciertos grupos de población no pueden ser tomados como objetivo de programas de intervención, pues con ellos «no hay nada que hacer».
Crisis: se agudizan procesos de fragmentación social	Se comienza a poner en cuestión la idea de comunidad educativa	Se pone en cuestión la noción de educabilidad
Cambios en la relación «adentro»/«afuera» Hoy esa separación funcional y estructural que instauraba la escuela como un espacio/tiempo diferente se va haciendo defensiva, se constituye más en la necesidad de preservar un espacio de trabajo y deja las «malas influencias» del entorno inmediato afuera del espacio escolar. Se ha constituido en frontera infranqueable y se ha vuelto contra la escuela.		

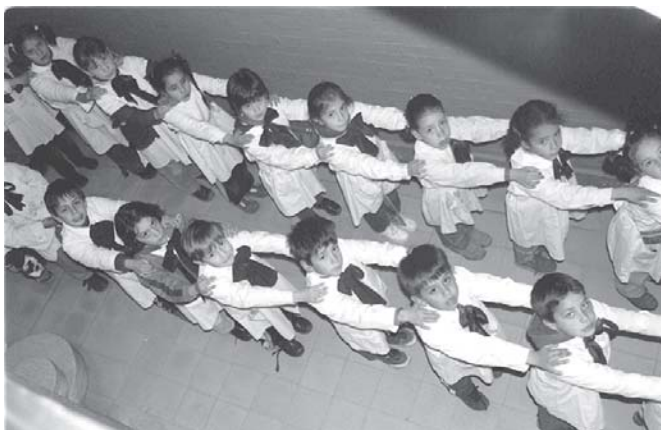


Foto: Mtra. Mary Suárez

En nuestras sociedades la educación es condición necesaria para ejercer una ciudadanía responsable, y por esto es preciso estar alertas para que no se vuelva un medio para intensificar y legitimar los privilegios y mecanismos de diferenciación social que reproducen un modelo que solo beneficia a los integrados y pone al margen a los excluidos.

idea de la heterogeneidad en las modalidades de vida de los alumnos y sus familias. En este sentido habilitó discusiones sobre la adecuación de las prácticas que buscaban el mejor cumplimiento de los objetivos: lograr aprendizajes. Sin embargo, parece haber instalado casi imperceptiblemente perspectivas relativistas que fueron dejando de lado la situación de dominación al interior de la cultura y de las que son parte los sujetos que producen el hecho educativo.

La desigualdad, fundada en la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos, comenzó a ser interpretada en clave de diversidad. Este es un punto central, pues si entendemos una diferencia como manifestación de la diversidad no habría un motivo para actuar sobre ella (es algo estructural), sin embargo, si la misma diferencia es interpretada como manifestación de la desigualdad se vuelve una carencia que debería ser asumida como transitoria por el sistema educativo y sus agentes.

No es posible olvidar desde nuestra perspectiva que la educación como derecho se relaciona con un conjunto más amplio de derechos —políticos y económicos—, sin los cuales la categoría ciudadanía carece de contenido. Es cierto que en nuestras sociedades la educación es condición necesaria para ejercer una ciudadanía responsable, y por esto es preciso estar alertas para que no se vuelva un medio para intensificar y legitimar los privilegios y mecanismos de diferenciación social que reproducen un modelo que solo beneficia a los integrados y pone al margen a los excluidos.

Creemos en la posibilidad de la escuela de aportar a la cristalización de un nuevo orden cultural, como alternativa o respuesta ante nuestras sociedades dualizadas en ganadores y perdedores, integrados y excluidos; en estas sociedades en las que, al decir

de Gentili (1996: 235), algunos miembros son más ciudadanos que otros. El buen sentido pedagógico aconseja considerar la cotidianeidad de los alumnos, pero es necesario considerarla como punto de partida, no como confin más allá del cual no se podrá trascender.

Es preciso superar entonces los «malos usos» de la noción de cultura —entendiendo por esto los usos encubridores a los que hacíamos referencia—. La cultura, en términos de la dinámica social, como una construcción colectiva y abierta tiene un potencial regenerador y transformador al que no debemos renunciar.

Referencias bibliográficas

FOLGAR, Leticia y ROMANO, A. (2007), «Discursos, traducciones y construcción de identidades: La escuela como espacio privilegiado de disputa simbólica», en actas de la VII R.A.M. UFRGS, Porto Alegre.

GEERTZ, Clifford (1990), *La Interpretación de las Culturas*, Gedisa, Barcelona.

GENTILI, Pablo (org.) (1996), *Pedagogía da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*, Vozes, Petrópolis.

ROSSAL, Marcelo (2005), «¿Relativismo cultural en el campo educativo uruguayo? Algunas propuestas para un diálogo», ponencia presentada en el «Foro Interdisciplinario sobre Educación Los desafíos de la igualdad», Montevideo



¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos?

Los otros y nosotros. Sujetos e instituciones en procesos complejos

Prof. Ana M. Bruno

Introducción

Quisiera detenerme un instante en la concepción de Paulo Freire de que la filosofía, con un rol reflexivo e incluso crítico, debe acompañar a la acción pedagógica, y fundamentalmente rescató la idea de la liberación en una América Latina donde «el rol de la reflexión filosófica también adquiere una dimensión muy precisa de reunir los elementos para la constitución de una antropología política». Desde esta perspectiva, rescata e insiste en la idea-acción de un proceso de humanización de la humanidad como un problema de los educadores que lleva a su propio desarrollo y que, nuevamente, plantea la cuestión de la educación del educador.

Es importante destacar los perfiles fundamentales de la antropología freiriana: «el educador» no es el sujeto más maduro en relación educador-educando y por lo tanto el que con su acción produce la humanización del estudiante. Para Freire, la humanización es un proceso dialéctico e intersubjetivo, en el que los protagonistas, dentro del círculo pedagógico, se inter-humanizan, en una dialéctica de influencia alternada (Torres, 1995). Entonces me pregunto: ¿cómo nos marcan los procesos vividos como sociedad y como docentes?

Los acontecimientos

En junio de 2005 elevé mi informe sobre un diseño de investigación realizado en el marco de la carrera de postgrado de especialización en investigación educativa. Había recogido datos y asistido con asombro, angustia, desconcierto y muchas otras sensaciones traumáticas al proceso de desmoronamiento, no solo del sistema educativo argentino y entrerriano, sino también a la quiebra de las estructuras

En primer lugar y a modo de introducción quiero agradecer la oportunidad que me ha proporcionado la revista Educarnos de pensar y aportar a la comprensión de este tiempo en que vivimos, trascendiendo las fronteras, para salirnos un poco de la manera de reflexionar a la que estábamos acostumbrados, en búsqueda de una construcción compartida.

económicas y sociales que finalmente socavarían el escenario político.

A partir de los sucesos del año 2001, que bien se sabe marcaron un punto de inflexión en la vida política argentina, recogí datos, realicé observaciones, entrevistas, registré noticias, reuniones, asambleas, todo esto especialmente focalizado en dos instituciones educativas de Concordia en las que me desempeñaba como profesora. Ambas instituciones son públicas, la primera es una escuela secundaria y la otra un instituto de formación docente. Me preocupaba explorar cómo interactúan docentes y alumnos según sus representaciones sobre la escuela y el rol docente en un contexto de crisis. Me proponía indagar las voces del silencio, aquello que no se decía, aquello de lo que hablaban las acciones, las reacciones, los gestos, las ausencias, las presencias mudas, los balbuceos; y en el camino los desencuentros, la caída y —¿como efecto imparable?— la tragedia¹.

¿Qué nos estaba pasando? ¿Qué creencias, qué fundamentos nos llevaban a actuar en una u otra dirección? ¿Qué era lo mejor para nosotros? ¿Qué queríamos? ¿Cómo conseguir lo que necesitábamos? ¿Cómo nos veíamos unos a otros? De algo no había dudas: nos sentíamos mal.

A partir de estos interrogantes y muchos otros se intentó buscar fundamentos teórico-epistemológicos para sostener una postura interpretativa crítica, pero fundamentalmente se procuró rescatar la práctica como intervención transformadora para generar conocimientos válidos, desde una epistemología dialéctica horizontal y de descubrimiento. En otras palabras, no se partió de una metodología ni de referencias teóricas unívocas, sino que se recogieron interacciones, decisiones diarias, lecturas, pronunciamientos e «intervenciones en el mundo»². Se consideró como contexto amplio la sociedad argentina, en menor escala la situación provincial en una república federal y, en este marco, el funcionamiento supuestamente descentralizado del sistema educativo.

Era muy difícil percibir desde la superficie de los fenómenos locales el entramado complejo de un tipo de crisis que «no se agota en los límites de un país, sino que afecta el sistema mundial y solo se mide en los largos plazos, aunque se perciba a nivel local de modo diferente, obviamente, según donde esté situado ese “local” dentro del sistema mundo» (Cetrulo, 2001: 19). Incursionar en la realidad empírica y poder considerarla nutriente del problema científico fue un enorme desafío y la materialización de posibilidades buscadas, tal vez en forma intuitiva, durante largo tiempo.

En oportunidad de presentar los avances del trabajo en la Conferencia de Sociología, el resumen expresaba:

«Se pretende descubrir si es posible la construcción de significados humanos y de otros significados portadores de sentido a través de las interacciones de docentes y alumnos que se mueven en una dimensión cultural atravesada por lo político y lo económico. Se intenta aportar a la política educativa y a un modelo alternativo en tiempos del auge resquebrajado del neoliberalismo, cuando el espacio semántico está como monopolizado por su discurso y estamos viviendo lo peor, por lo menos de lo hasta ahora experimentado.

Preguntándonos a qué responden las acciones e interacciones entre los sujetos podremos llegar a comprender cómo se construyen las subjetividades desde las cuales se valora, se da significado y sentido al mundo de la experiencia y, por lo tanto, se opta, se hace o no se hace, se habla o se calla, se actúa o se paraliza.

Las realidades institucionales son a la vez causa y efecto y forman parte de un proceso social mucho más complejo, en el que la problematización debe ser constante.

¹ Con el propósito de describir el mundo que habitábamos diré que la palabra tragedia en todo su significado es la que escojo para referirme a los acontecimientos que vivíamos (particularidades que lamentablemente persisten hasta hoy), como suicidios de adolescentes, con mensajes muy fuertes con respecto a su autoestima o al contexto. ¿Cómo asumir que un profesor se desplome en el aula y así acabe su vida? Un clima permanente de angustia nos envolvía y los problemas eran múltiples. Lo imprescindible era cubrir las necesidades cotidianas, lo cual era muy complicado por la forma y tiempo como se hacían efectivos nuestros salarios. Mientras tanto, los docentes discutíamos, intercambiábamos ideas y planificábamos acciones para llevar adelante una lucha en la que la mayoría creíamos, pero que entendíamos desde diferentes posicionamientos o criterios, de modo que resultaba difícil conciliar acciones. Enfrente estaba la comunidad, también dividida y emitiendo juicios que los medios esgrimían y deformaban, como suele ocurrir y sigue ocurriendo, con demasiada frecuencia.

² «Intervenciones en el mundo» para establecer relación con la categoría de Paulo Freire de «pronunciamiento» o «pronunciar el mundo» como lectura de la realidad. Intervención como variable.

En lo que va de este trabajo se ha llegado a palpar una fractura, un desgranamiento institucional y social que horada lo existencial. Algunos seres, en soledad, buscan reconstruir de diferentes maneras la comunidad perdida, mientras que otros vagamos, buscamos o estamos allí» (Bruno, 2004).

La necesidad de respuestas se proyectó por diferentes caminos:

- En un análisis sobre nuestras prácticas y su naturalización, a partir de las transformaciones que vivimos al incorporarnos al sistema educativo, en el devenir de procesos histórico-sociales que nos configuran como sujetos que responden a un proyecto político ideológico no siempre explícito o coincidente con los ideales que propugnan una vida diferente o un mundo mejor.
- Esa naturalización no nos permite pensarnos como seres inacabados, incompletos, en permanente movimiento, con la posibilidad de reaccionar sobre la programación para evitar la determinación. Concebir la realidad como emergente de la praxis es salirse de lo instituido, intervenir, crear, transformar.
- Ricardo Torres³ trabaja estos conceptos en «Contribuciones freireanas al pensamiento latinoamericano», en donde profundiza en los aspectos antropológicos, epistemológicos y pedagógicos. Resulta imprescindible reflexionar sobre ese proceso complejo e incierto e insistir en cómo son construidos, transmitidos y articulados, en la formación y en las prácticas, los conceptos, las ideas, las representaciones de la realidad.

No es fácil introducirse en lo que Michel Foucault llama «La arqueología del saber». Se parte de que el saber no es lo mismo que lo que se conoce y que, entendido como un complejo de elementos discursivos, el saber es generador de una práctica ejercida a nivel de los discursos. Las conceptualizaciones elaboradas a ese nivel son «activas», esto significa que desde la producción del discurso se elabora una manera de entender el mundo y las cosas. Como las prácticas discursivas o no discursivas son dinámicas e históricas, el saber es la forma de entender el mundo en cada

momento histórico (Dalera). Nos resulta muy difícil, si no imposible, abordar este tema, desmenuzarlo, discutirlo sin descalificaciones, reconocer errores, cambiar actitudes, respetar diferencias, acordar y practicar reglas de juego, tanto para diferenciar el saber de lo que se conoce como para discutir respetuosamente sobre qué entendemos por conocimiento y cuál es la relación de este concepto con el contexto histórico y con la idea de verdad.

Por otro lado, ¿cómo articulamos, en búsqueda de la acción comunicativa, para dialogar, para comprendernos, para intercambiar saberes y construir discursos productores de conocimiento y de verdad?

Y allí emergen los indicios, las coincidencias, las posibles respuestas. «A fenómenos complejos, conceptualizaciones complejas» es el precepto que articula las diferentes perspectivas, sociológicas, psicológicas y especialmente comunicacionales relacionadas en el Modelo de Mediación Dialéctica en la Comunicación Social que valida Alejandro Noboa en su tesis doctoral «Comunicación e identidad en las Instituciones públicas». Se consideró sumamente interesante prestar atención a esta vertiente con la finalidad de explicar fenómenos educativos abordados desde diferentes miradas, teniendo en cuenta que se producen dentro de un sistema (el educativo) del que no podemos determinar el grado de autonomía con respecto a los otros sistemas como son el sistema social, el de comunicación y el de los objetos de referencia (aquellos sobre los que cabe comunicar).

Si bien el profesor Piñuel Raigada⁴, que avanza con el Modelo de Mediación Dialéctica, se orienta a la «ciencia de la comunicación» y abandona la pretensión de Martín Serrano⁵ de elevar la Teoría de la comunicación al nivel de una epistemología de las Ciencias Sociales, en este trabajo atrevidamente rescato esta posibilidad, teniendo en cuenta la función que cumple el sistema educativo dentro del sistema social, los objetivos que sus actores se propongan y los logros que puedan obtener orientados a su cumplimiento según los componentes y procesos de comunicación, o sea, los actores, instrumentos, expresiones y

³ Ricardo Torres es Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de México y participante del programa Postdoctoral «Pensamiento y cultura en América Latina».

⁴ Director de la Tesis Doctoral del Dr. Alejandro Noboa Silva. Miembro de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de numerosas publicaciones e investigaciones sobre mediación y comunicación.

⁵ Autor de la primera versión del Modelo Dialéctico de la Comunicación social en un artículo publicado por la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.



Foto: Mtra. Mary Suárez

representaciones, y las prácticas a las que da lugar la comunicación.

En estos dos momentos se produce el proceso de enculturación (Noboa Silva, 2002) y la instalación de una retórica, una ética y una racionalidad indiscutibles e inobjetables por venir de donde vienen.

La crisis generalizada ha puesto en el centro de las miradas el funcionamiento del sistema (educativo). La capacitación a los docentes podrá, o no, prepararlos para intervenir y desenmascarar algunos mecanismos que están naturalizados.

Estaba aquí en juego la idea de Paulo Freire de que educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo. El problema era cómo construir esa lectura. Entonces coincidíamos en que se apunta a que la educación se constituya en una situación gnoseológica entendida como fuerza liberadora, no como la transmisión y extensión sistemática de un saber naturalizado como auténtico. Es necesario caminar hacia «un encuentro de sujetos interlocutores» para orientar la recursividad de la comunicación y otorgar sentido a vivencias que estimulan la inteligencia. «El método, el momento privilegiado de la concientización, es el de la decodificación de la realidad». Ni «subjetivismo» ni «objetivismo», diálogo.

Esto nos lleva a instalar entre nosotros como docentes, y entre docentes y alumnos, la discusión acerca de las acciones que emprendemos, en qué se fundamentan y sobre qué juego de derechos y deberes se legitiman. La idea freiriana acerca de la producción del conocimiento convoca a articular este mundo conflictivo en el que tenemos que discernir cómo actuar y, en todo caso, fundamentarlo, utilizando un sistema de categorías cuya

definición nos lleva a dialogar con el otro, centramos en la dimensión política de la discusión y en la difícil tarea de encontrar un lugar para el disenso. «Sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación. La educación como práctica de la libertad supera la contradicción educador-educando y “se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognocente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza”» (Rodríguez, 2003).

Y volviendo la mirada sobre el entorno expresábamos: es difícil encontrar los motivos por los cuales muchos de mis colegas ante cualquier propuesta de análisis sobre nuestras propias conductas, referidas a lo gremial generalmente o sobre los fundamentos que nos inducen a una acción determinada, miran con los ojos vacíos como si tuvieran «la cabeza hueca». ¿Tendrá que ver esto con la práctica educativa que contribuyó a su formación? ¿La generación de creencias en esos compañeros —y por ende sus actitudes— son el producto de un proceso educativo resultante de una concepción del conocimiento? ¿Tiene esta realidad que observe una relación con aquel modelo educativo que propone «depositar contenidos en conciencias huecas» (Freire, 1993) (teniendo en cuenta que dentro de los contenidos que responden a este paradigma se demoniza la crítica y se naturaliza la inacción)?

Entre derechos y deberes: el qué, el cómo y el para qué

Nuestra sociedad está organizada sobre la base de un sistema jurídico que complementa derechos y deberes. El primer problema que subyace y se explicita es la contradicción que se plantea entre la lucha por los derechos laborales y el cumplimiento

de nuestros deberes dentro del sistema para que no se vulnere el derecho constitucional que garantiza el acceso a la educación. ¿En quién o en quiénes recae la responsabilidad del funcionamiento del sistema?, ¿cómo se construye la «calidad educativa»? ¿a quiénes está destinada y con qué finalidad?

Esta profundización en el tema escapa a la mirada de los sectores de la sociedad que algunos ignoran ingenuamente y otros ex profeso, como se produce en «el oscuro mundo neoliberal de las palabras la construcción del discurso pedagógico» (Delgado, 2003), es decir, el habla especializada en los temas educativos, «las agencias, agentes y relaciones a través de los cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como mecanismos reguladores o de control» (Delgado, 2003: 98). En realidad, desde esta concepción el discurso pedagógico carece de discurso sobre sí mismo y es transmisor de relaciones de poder externas a él. En su constitución intervienen múltiples variables; en él confluyen muchas voces.

El contexto internacional, los significados, las resignificaciones, las opiniones de los distintos sectores, se entrelazan, se recontextualizan y producen un discurso en un momento histórico. Pero lo que le otorga contenido es el discurso hegemónico, aunque en un lenguaje polisémico, es decir, palabras atribuibles a discursos muy diferentes y funcionales a los objetivos del sistema, como pueden ser descentralización, participación y autonomía.

Estos mecanismos de producción, circulación y selección de la información no pueden estar fuera de **qué** debemos enseñar y **cómo** podemos lograrlo,

seguramente con una actitud crítica, pero fundamentalmente con el compromiso de que nuestras acciones resulten transparentes y coherentes con nuestro discurso. ¿Cuáles son nuestras expectativas con respecto a esto?, ¿cuál es nuestro **para qué**?

Implicancia y exigencia hacia el interior de las instituciones

La descentralización y autonomía se dirigió hacia el financiamiento de los sistemas provinciales y no a la selección de contenidos. Esto comprometió a las instituciones. Entendemos el concepto de implicancia en el sentido amplio, como acción y efecto de implicar, envolver, enredar. La implicancia y la exigencia están muy cerca en las interacciones entre las personas. En el caso de los docentes entre sí siempre se está mirando al otro, para unírsele o para demandarle compromiso o coherencia. Cuando nos sentimos observados tratamos de explicar por qué actuamos como actuamos. Algunos, otros callan.

La crisis como situación límite que obliga al discernimiento orienta la acción en una u otra dirección, lleva al conflicto y fragmentación o conduce a la formación de redes de contención como respuesta a la humana necesidad de ser con el otro. Redes e identidades se van configurando ante la circunstancia del desmoronamiento del sistema. Pensamos en Pierre Bourdieu: «...diría que trato de elaborar un “estructuralismo genético”, el análisis de las estructuras objetivas —las de los diferentes campos— es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos, de las estructuras mentales que son, por una parte, el producto de la incorporación de las estructuras



Foto: Mtra. Mary Suárez

sociales, y del análisis de las génesis de las estructuras sociales mismas: el espacio social, y los grupos que en él se distribuyen son el producto de luchas históricas (en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden ese espacio)» (Bourdieu, 1994).

No es posible incluir en este artículo las complejas derivaciones de la búsqueda y los pormenores del entramado observado en las particularidades de la dimensión institucional. Sí realizaré un recorrido por algunas ideas a las que arribara a modo de conclusión, sin duda transitorias.

«Cuando en los ochenta pensábamos que habíamos superado una larga noche de nuestra historia, en parte eso era cierto, pero solo en parte. Teníamos una ardua tarea por delante que era deconstruir lo que años de autoritarismo y represión habían dejado en nuestra sociedad. Tal vez con la atención centrada en eso no alcanzamos a ver cómo durante los años que siguieron se destruía el país, se entregaban los recursos y se nos enfermaba el alma. Una realidad difícil de entender comenzó a configurarse y muchos argentinos iniciaron desesperados una búsqueda nueva en la producción de sus condiciones materiales de existencia. La forma de trabajar, de relacionarse, de vivir, de sobrevivir, cambió y nos cambió la vida. Cambiaron las familias, cambiaron los barrios, cambiaron las escuelas. Se generaron mil formas de violencia diferentes. Mientras algunos creían que estaban a salvo, de una u otra manera el mal nos afectaba. Se intensificó la búsqueda de salidas, de soluciones, de defensas.

Hubo que tomar decisiones. Casi sin darnos cuenta empezamos a discernir. Algunos no encontraron salida, definitivamente. Otros fuimos entendiendo cosas, y lo que en algún momento parecía no tener sentido empezó a emerger. Surgieron coincidencias, nos “comunicamos”. Desde diferentes lugares pensamos en la construcción del conocimiento desde una perspectiva diferente, con una concepción de horizontalidad en las relaciones humanas, apuntando a una ruptura epistemológica, a rescatar aquellos saberes no instalados, no validados, no autorizados por la comunidad

científica y por ende no “reproducidos” desde el poder hegemónico. **Indagamos las voces del silencio, y llegamos “radicalmente” a la conclusión de que el riesgo ya no es no poder interpretar el mundo, sino llegar a “pronunciarlo” en la soledad y la angustia que nos produce “la cultura del silencio”**. Trabajo, veo y escucho que otros con otros y conmigo co-laborarán (en el sentido de trabajar por y para lo mismo) para hacer posible lo que es imprescindible, la construcción de un conocimiento replanteado, transformado en el devenir, según la experiencia, las necesidades y las circunstancias que generen situaciones nuevas en un marco de respeto por la diversidad y lo diferente. Si el conocimiento se construye desde esta perspectiva el problema de la discriminación, de la exclusión (que resulta un permanente generador de violencia), si no deja de existir al menos será menor.

Una concepción horizontal de la educación implica replantear, cuestionar y trabajar desde la escuela y la docencia como lugares estratégicos para una transformación de la sociedad, apuntando a la concreción real y efectiva de un sistema que disminuya las brechas sociales desde una intervención y una concepción de lo cultural que contemple y se enriquezca con el aporte de “otros” para construir, sentir, y vivir un auténtico nos-otros» (Bruno, 2005).

Llego hasta aquí con la convicción de que es necesario construir o reconstruir lazos o vínculos más o menos flexibles, más o menos formales, a partir de un conocimiento mínimo indispensable de cómo funciona el entramado de intereses y los resortes que disparan o inmovilizan mecanismos de acción, cuyas causas —casi siempre remotas— no son fácilmente perceptibles en lo micro, pero cuyos efectos son evidentemente devastadores en lo más profundo del tejido social.

Ignoro en qué medida hoy, a mediados de 2008, este artículo puede dar cuenta de un trabajo que comenzó con muchas preguntas y continuó con innumerables acciones orientadas a concretar una praxis en la que creemos y que intentamos materializar con nuestras intervenciones —por estos tiempos en el Profesorado Superior de Ciencias Sociales— a partir de una búsqueda que nos recupere como comunidad, que nos haga sentir

incorporados, integrados, que somos y nos importamos, que estamos y los otros nos distinguen y nos respetan porque también es importante lo que le pasa al otro.

Es pertinente mencionar, aunque muy brevemente, algunos conceptos del abanico de lecturas que en estos últimos años nos han aportado para pensar la educación desde una mirada epistemológica (Ardoino, 2005). Incursionando por la discusión de lo que la propia categoría de transmisión instala «en los recovecos del mundo interno y en la complejidad de las historias políticas» (Frigerio y Dicker, 2004) y

apropiándonos de la idea de multireferencialidad (Ardoino, 2005), como modo de pensar, quiero expresar una inquietud, aún más, una necesidad: plantearnos en qué medida las discusiones, las acciones y las decisiones a nivel de las instituciones educativas pueden actuar como potencial transformador instituyente y en ese proceso interactivo configurar subjetividades que contribuyan a marcar como opción al menos un sendero que se bifurca, es decir, una manera de eludir la emergencia, aparentemente inevitable, del fascismo societal (Santos, 2005: 29) como resultado de procesos pasados.

Referencias bibliográficas

ARDOINO, Jacques (2005), *Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Complejidad y Formación*, Novedades educativas, Buenos Aires.

BADANO, María del Rosario y HOMAR, Amalia (2002), «Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo en la provincia de Entre Ríos» (sub-proyecto Entre Ríos), Directora María Sirvent (Proyecto: Estudio de la situación educativa de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza), en *Cuadernos para hacer y pensar* N° 1, Año 1, Serie Investigación, AGMER, Paraná, Entre Ríos.

BOURDIEU, Pierre (1994), «Fieldwork in philosophy», en Alicia B. Gutiérrez, *Los fundamentos de las ciencias del hombre Pierre Bourdieu: Las Prácticas Sociales*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

BRUNO, Ana Matilde (2004), «¿Cómo interactúan docentes y alumnos según sus representaciones sobre la escuela y el rol docente en un contexto de crisis?», ponencia presentada en la «Conferencia Internacional de Sociología de la Educación», Buenos Aires.

CETRULO, Ricardo (2001), *Alternativas para una acción transformadora*, Ediciones Trilce, Montevideo.

DALERA, Osvaldo, *Temas de Filosofía*, Editorial Don Bosco.

DELGADO, Marta (2003), «Descentralización educativa. Entre una vieja utopía y la cautela», en Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire (comps.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando Fronteras: experiencias que se completan*, Colección Campus Virtual de CLACSO, Buenos Aires.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006), *Reinventar la democracia – reinventar el Estado*, Colección Biblioteca de Ciencias Sociales, CLACSO, Buenos Aires.

FELDMAN, Daniel (noviembre 1992) «¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 1, N° 1.

FREIRE, Paulo (1993), *Extensión o comunicación, la concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Ediciones novedades educativas, Buenos Aires.

GADOTTI, Moacir (1996), *Pedagogía de la Praxis*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

GADOTTI, Moacir; GÓMEZ, Margarita y FREIRE, Lutgardes (comps.) (2003), *Lecciones de Paulo Freire, Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*, Colección Campus Virtual de CLACSO, Buenos Aires.

NOBOA SILVA, Alejandro (2002), Tesis doctoral «Comunicación e identidad en las Instituciones Públicas», Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

PUIGGRÓS, Adriana (agosto 1995), «De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, N° 6, «www.ctera.biblioteca».

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (2003), «Producción y transmisión del conocimiento en Freire», en Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire (comps.), *Lecciones de Paulo Freire. Experiencias que se completan*, Colección Campus Virtual de CLACSO, Buenos Aires.

SAMAJA, Juan (1994), *Epistemología y metodología*, EUDEBA.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2005), *Reinventar la Democracia: Reinventar el Estado*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires.

SIRVENT, María T., *Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? – El caso de Argentina*.

TAMARIT, José (1992), *Poder y Educación Popular. El estado y la educación popular*, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires.

TORRES, Carlos Alberto (1995), «Prólogo», en Moacir Gadotti (1996), *Pedagogía de la praxis*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

TORRES, Ricardo (2003), «Producción y transmisión del conocimiento en Freire», en Moacir Gadotti, Margarita Gómez y Lutgardes Freire (comps.), *Lecciones de Paulo Freire, Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*, Colección Campus Virtual de CLACSO, Buenos Aires.

VARELA BARRAZA, Hilda y ESCOBAR GUERRERO, Miguel (1973), «Introducción a concientización y liberación, una charla con Paulo Freire», Entrevista con el Instituto de Acción Cultural de Ginebra.

Homenaje al Maestro Enrique Brayer

Dr. Luis Yarzabal

Quiero comenzar diciéndoles que me siento, a la vez, privilegiado y gratificado por tener la oportunidad de dirigirles la palabra en ocasión de cristalizar una de las aspiraciones máximas del homenajeado de esta noche. Se está echando a andar el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, del cual mi maestro y amigo Enrique Brayer me habló muchas veces por los caminos de la patria, cabalgando.

Este hombre vino a nacer, por culpa del azar y la necesidad, el 3 de abril de 1910 en Cerro Chato, y su historia lo llevó a graduarse de maestro en el Instituto Normal de varones de Montevideo «Joaquín R. Sánchez» en 1930. En esa década se acercó a un lugar en el cual coincidimos, él desde su juventud adulta y yo en mi infancia, el pago de Mangruyo, donde estaba la escuela 32, cuya Dirección obtuvo por concurso. Allí estaba Liria Jorge, con quien vino a constituir la familia de la que surgieron después Miriam, Sonia y Dolly.

En su actividad de maestro desarrolló una enorme cantidad de aportes (filosóficos, pedagógicos, didácticos y políticos) que ya han sido objeto de numerosos análisis y comentarios. Pero lo que yo puedo acercarle a este auditorio hoy, de mis vivencias y de mis memorias, es que en las décadas de 1930 y 1940 desarrolló el concepto de escuela rural activa, productiva y alegre, la cual con su amigo y discípulo Miguel Soler impulsaron durante el resto de sus vidas. Y a mí me tocó aprender muchas de las enseñanzas que Enrique Brayer esparcía por los caminos sobre los cuales transitaba.

Estaba yo, a fines de la década de 1940, en la escuela rural de Mangruyo, que entonces era dirigida por mi padre (porque Don Enrique Brayer ya era su inspector), y llegó una tarde por allí para hacer su visita de inspección escolar. Allí lo conocí y

Palabras del Director Nacional de Educación, Dr. Luis Yarzabal, en homenaje al Maestro Enrique Brayer, en el acto realizado el día 12 de marzo en el Salón de Actos del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan Pivel Devoto».



Foto: Mtra. Mary Suárez

vi un inspector que no sancionaba, un inspector que no inquiría, un inspector que aprendía y enseñaba. Fue un primer aprendizaje.

Después, en el año 1949, intercedió ante mi padre para que atendiera mi deseo de ir al Congreso de Maestros Rurales. Me tocaba prepararme para el ingreso al liceo N° 1 de Melo, porque siendo alumno de escuela rural no tenía derecho a ingresar sin examen, y aquella experiencia de Piriápolis podía, según Brayer, servirme para mi formación como liceal. Tuve la suerte de ver allí cómo funcionaban los talentos de Enrique Brayer y Miguel Soler para conducir esos procesos de discusión, que concluyeron en la elaboración de uno de los más importantes programas educativos que se han hecho en Uruguay.

Supe después, por comentarios que hacían tanto mi padre como Miguel Soler, algunas veces en presencia mía, que ese programa tenía que extenderse y que adoptar la forma de trabajo en red, basada en núcleos experimentales escolares. Lo concibieron con Miguel Soler aquí y en México, en actividades de formación y de aprendizaje que caracterizaron todas sus vidas. Lograron apoyo de las autoridades del Consejo de Primaria del momento y pudieron echar a andar el núcleo experimental de La Mina, fundado por Miguel Soler, pero apoyado, intensa y entusiastamente, por Enrique Brayer. De allí siguió Brayer caminando para construir, conjuntamente con las autoridades del momento,

la Dirección de Educación Rural en el seno de Educación Primaria.

Pero el Uruguay avanzaba, la sociedad cambiaba, los gobiernos se sucedían y quien llegó al poder decidió destruir estos programas.

Otras tierras recibieron a Enrique Brayer, muchas. Yo quiero comentar hoy una, por dos razones. Cuando se fue conversó con el joven médico que era yo y le preguntó si tenía posibilidades de desarrollarse como docente de la Facultad de Medicina. Enterado de que esto resultaba muy difícil, porque yo era un joven médico que no tenía medios de subsistencia, no podía pagar el alquiler, tenía ya constituida una familia, y en consecuencia tenía que trabajar para ello en actividad asistencial, él insistió en que debía iniciar la carrera docente y puso su casa a nuestra disposición. En la casa que construyó para él y su familia, en la calle Príamo, pudimos habitar mi esposa, mis hijos y yo durante el período que trabajó en Bolivia. Primera razón para comentar su etapa boliviana.

La segunda es que en 1999, entristecido por la noticia de su muerte física, me tocó compartir la responsabilidad de evaluar a la Universidad de Tarija, en el Sur de Bolivia. Era una región que acababa de saber que tenía gas bajo sus tierras y que necesitaba cambiar la capacidad de sus ciudadanos para poder explotar, en pro de un desarrollo sostenible, esa riqueza. Yo, que estaba desempeñándome en el

Instituto Internacional de la Educación Superior de la UNESCO, acepté el desafío, y con el profesor Carlos Tunerman, ex Ministro de Educación y ex Rector de la Universidad de Managua (Nicaragua), y con el profesor José Díaz Sobrinho, en ese momento titular de la Cátedra de Evaluación de la Universidad de Santa Catarina, en Brasil, nos dirigimos a estudiar y a colaborar en la evaluación externa de una pequeña Universidad provinciana de Bolivia, la Universidad de Tarija. Esa Universidad tenía, como todas las instituciones lo tienen, fortalezas y debilidades, y una de sus fortalezas era la labor de extensión que desarrollaban con gran capacidad en todo el ámbito de la provincia.

Tuvimos que salir a visitar las áreas rurales en las cuales se desarrollaba la actividad de la Universidad. En un pequeño pueblo encontramos una reunión de inspectores y directores del Sistema Educativo Rural. Estaban trabajando en Educación Fundamental contribuyendo a formar jóvenes para el futuro de esa provincia. Cuando supieron que yo venía de Uruguay (no venía de Uruguay, venía de Venezuela), que yo había nacido en el Uruguay, me preguntaron si conocía a Don Enrique y a Don Julio y yo les dije que sí, que los conocía y que los quería mucho. Eran dos generaciones formadas por Enrique Brayer en la Provincia de Tarija, en el período en que fundó y trabajó en el ISER boliviano. Cuando a uno le pasan

esas cosas en el exterior se siente capaz de todo, porque observa que sus compatriotas han contribuido al desarrollo de otras naciones y que están vivos en la memoria de sus gentes.

Pero había también un sindicato de «peleones», como dicen los bolivianos, un sindicato de educadores rurales, y me dijeron que ellos habían sido resultado de la prédica de Enrique, que no contento con haber fundado la Federación Uruguaya de Magisterio anduvo armando lío por otros lugares en América Latina. ¡Con razón lo molestó la dictadura!

Me parece que con esto les explico la satisfacción de poder hoy acompañar a los miembros del CODICEN, a la encargada de la Dirección del IPES, a los compañeros de trabajo de los consejos desconcentrados y a todos ustedes en el acto de recibir esos libros que Don Enrique utilizó en Tarija para apoyar sus enseñanzas en el ámbito de la Educación Fundamental.

Y me parece también que entenderán mi alegría por recibir esos libros de manos de Miriam, quien estuvo presente en todas las vacaciones que Enrique Brayer hizo posibles para que los hijos de un maestro rural pasaran en la playa en Montevideo.

Así era ese maestro que hoy homenajeamos.

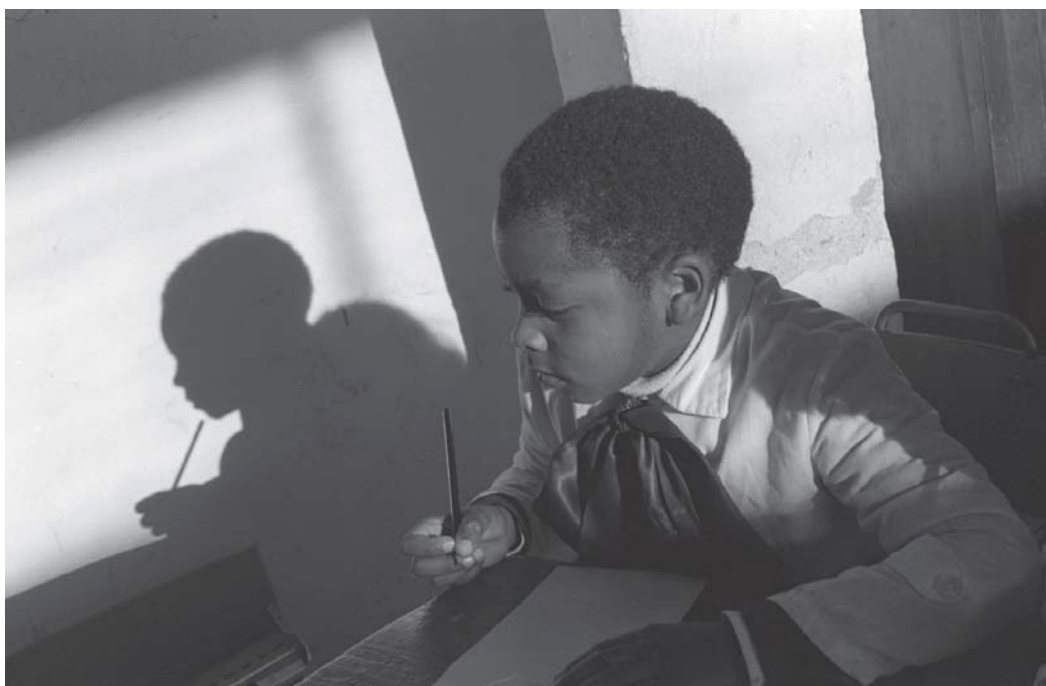


Foto: Mtra. Mary Suárez



Malestar docente y culturas juveniles

¿Educar ya fue?

Prof. Ema Zaffaroni¹

Desde hace ya muchos años en Uruguay y en muchas otras partes del mundo se habla del malestar docente. Esta expresión, utilizada por José María Esteve en 1985 para titular uno de sus libros, es «la primera causa que nos aleja de la cara amable de la profesión docente: la falta de reflexión sobre el sentido de nuestra profesión y, en consecuencia, el deseo de jugar papeles imposibles que nos conducen irremisiblemente a la autodestrucción personal» (Esteve, 2005: 118).

Esa preocupación fue el puntapié inicial de la investigación de Gabriel Kaplún, que busca ofrecer algunas pistas para estudiar ese malestar, producto, en parte, de varias incomprensiones entre los actores. Se trata de un aporte importante para aquellos que quieren revertir ese malestar que se produce en los espacios en donde la acción de educar a veces parece haber perdido sentido, y se transformó en una suerte de juego de simulación en el que los docentes hacen como si enseñaran, mientras que algunos alumnos hacen como si aprendieran. En definitiva, esa pérdida de sentido es lo que hace pertinente la pregunta con la que Kaplún titula su libro.

El trabajo se posiciona en un cruce de caminos de varios supuestos teóricos. Desde la comunicación dialógica, la pedagogía crítica, la investigación–acción participativa y la perspectiva de los estudios interculturales, el autor

Esta reseña sobre el libro *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*, escrita por la profesora Ema Zaffaroni, fue publicada en Brecha.

Gabriel Kaplún² formula la pregunta *¿educar ya fue?* en un reciente libro que parte del «malestar docente» y los puentes culturales rotos con los adolescentes. El trabajo incluyó ejercicios en los que los jóvenes se miran al espejo, mientras los profesores se preguntan cómo hacer para que el aula no parezca un «juego de simulación», en el que unos hacen como si enseñaran y otros como si aprendieran.

¹ Profesora de Historia. Docente de didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores Artigas.

² Comunicador, magíster en Educación, doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos, docente de la Universidad de la República. Su libro *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación* acaba de ser publicado por Editorial Nordan.

investiga con los propios investigados (docentes y estudiantes) algunos aspectos claves del hecho educativo como son las características de sus protagonistas: quiénes son los jóvenes que transitan por los liceos, cómo y con qué se identifican, cómo se ven a sí mismos, cómo ven al mundo que los rodea y cómo son vistos por el mundo de los adultos, de los educadores.

El trabajo está basado en dos momentos: una primera etapa se desarrolló durante el año 2004 en el liceo 26 y en la escuela técnica de Malvín Norte. La segunda se realizó en 2005 y abarcó un escenario mucho más amplio. Para eso se dictó un curso-taller dirigido a educadores en el que se buscaba «compartir algo de lo aprendido y reflexionado y, al mismo tiempo, queríamos que fuera un espacio de producción colectiva de conocimientos entre los participantes. (...) se trataba de incentivar procesos de investigación sobre/con los jóvenes, que ayuden a repensar la educación» (Kaplún, 2008).

Desde la perspectiva de la comunicación dialógica plantea concebir al «otro» como un individuo capacitado para dialogar efectivamente y no solamente como un receptor de saberes. En definitiva, un individuo constructor de sus aprendizajes.

Desde la perspectiva de la investigación-acción participativa, el trabajo no es el de un observador externo que investiga sobre determinado campo, sino que es una investigación con los actores. Por eso cuando los educadores leemos este trabajo nos encontramos reflejados, ahí está nuestra realidad, no la de otras sociedades, con sus éxitos y fracasos, ahí estamos nosotros, y están, uno por uno, nuestros estudiantes: «chetos», «planchas», «hipillos», «punkies». Nos ayuda a comprender a esos sujetos con los que trabajamos en las aulas, sus esperanzas, sus conflictos, sus distintas maneras de ser joven, de ver al mundo adulto, a las instituciones educativas, al presente y al futuro. Este mapeo o mapeos de las distintas maneras de ser joven —e incluso de las distintas formas de ser adulto y educador— nos aporta perspectivas de análisis que seguramente debemos reconstruir, ya que se trata de mapas móviles y «categorías» pasajeras.

El texto instala una cuestión interesante respecto a la necesidad de conocer e intentar comprender al otro para poder establecer un vínculo, un diálogo y, por lo tanto, para poder educar. Allí intervienen asuntos como la relación entre las culturas juveniles y las desigualdades sociales, la relación con el conocimiento y los aprendizajes, los conflictos generacionales y pedagógicos, la necesidad de resignificar la educación.

Con un lenguaje directo, sencillo, preciso y profundo a la vez, *¿Educar ya fue?* se convertirá seguramente en un insumo para todos aquellos educadores preocupados por encontrar su identidad y ese sentido a la acción de educar que es imprescindible para poder desarrollar una buena enseñanza.

A continuación se citan extractos del capítulo «El liceo y la vida», en el que se describe el trabajo de campo realizado en el liceo 26, que está ubicado en el barrio Jacinto Vera.

Dr. Gabriel Kaplún

Culturas juveniles. La investigación busca ayudar a entender mejor las diferentes subculturas juveniles presentes en el aula. En el liceo 26 se realizó un mapeo de culturas juveniles. La tarea incluyó un «multiclip» —la foto del libro recoge el momento en que los jóvenes miran y se miran en el video— y un



demasiado «prolijo». El segundo, mucho más «desprolijo», estaba además rodeado de nombres de los grupos de cumbia villera: SuperMerka2, Pibes chorros, La base, Yerba Brava, Damas Gratis.

Más allá de la intención de cada grupo al dibujarlos, los comentarios de los demás ubican nuevamente el tema de la pertenencia al grupo versus la adopción de sus códigos sin pertenecer a él, el ser versus el parecer o disfrazarse. Del primero dirán: «En realidad es un tipo que se hace el plancha, pero tiene un mundo diferente». El segundo en cambio es un «plancha-plancha» (auténtico, verdadero). Reconocen que de los primeros hay entre sus compañeros y de los segundos no. Estos últimos están «afuera», no asisten como alumnos... pero «algunos se juntan en la puerta del liceo...» y «¿quién se anima a hablar con ellos?».

Esta pregunta (¿quién se anima a hablar con ellos?) sería la expresión de un miedo cierto y también, quizás, el desafío que impulsaría luego a algunos de los jóvenes del grupo a trabajar en el proceso de investigación: animarse a hablar con ellos, vencer el miedo.

En esta descripción chetos y planchas aparecen como dos mundos separados, no relacionados, salvo en dos sentidos:

- Los planchas adoptan como propios, especialmente en la vestimenta, ciertos elementos que impresionan como costosos y, en ese sentido, habría cierto intento de «imitar al cheto». Pero la elección es tardía (cuando ya pasó de moda entre los chetos) o bastarda (marcas prestigiosas «truchas», fraudulentas) y, con frecuencia, ostentosa en exceso. Es entonces una reconstrucción propia a partir de elementos de un gusto ajeno, que acaba siendo una estética propia, fácilmente identificable y distinguible.
- Unos podrían intentar disfrazarse de los otros, aunque este disfraz puede y suele notarse como tal, como no auténtico. En otros lugares escucharíamos luego expresiones que apuntan a desnudar esta «impostura»: «ese es un cheto come-guiso», o un «cheto pisa-barro». Y también «es un plancha come-sushi».

Las razones para que los más pobres y los sectores medios imiten de algún modo a los más ricos pueden imaginarse fácilmente y no son algo nuevo. Pero lo inverso no es tan fácil de entender. Y, como veríamos, parecía ser un fenómeno creciente. Intentar comprenderlo nos ayudaría a entender algunas cosas clave que estaban

sucedendo entre los jóvenes y en la sociedad uruguaya en general.



Pero fuera de este eje, chetos-planchas, que ahora empezaba a aparecer como tan importante, seguían existiendo aquellas otras categorías que habíamos imaginado en nuestro mapa previo. Así como en el caso de chetos y planchas la marca de clase social es clara, en estos otros casos aparece más bien una cierta forma de lo político. Los estudiantes del 26 dibujaron dos identikit: el de los punks y el de los hipillos. Nótese que se trata de dos denominaciones «globales», que pueden encontrarse en muchas partes del mundo, aunque con variantes locales (como el propio término hipillo, en nuestro caso).

Punks



Además de la vestimenta, predominantemente negra, el corte de pelo y la abundancia de piercings, aparecen frases como «No al fascismo», «Muerte a la burguesía», «No al gobierno», «Libertad sin cadenas», «No somos nada», «El hoy para el hoy». Aunque nadie se identificaba con este grupo, todos

reconocían la estética, presente en varios estudiantes del liceo: en cada clase suele haber alguno, llamativo por su aspecto y a veces por su discurso o actitud:

- Quiere ser diferente a la sociedad, a lo conservador.
- Están los anarco-punks... Hay punks en contra del mundo y otros que son como más abiertos.

Como se ve, habría matices políticos importantes, según la percepción de sus compañeros. Y, aparentemente, también hay diferencias de estéticas y prácticas cotidianas:

- Aparte están los *dark*, que se visten todo de negro, salen solo de noche.
- No sabía eso... Yo los tenía como iguales a los punk.

Hipillos



Llamativamente fue el único identikit en que solo aparecía una mujer. El único grupo, además de los chetos y chetas, en que las mujeres tendrían un papel importante, en que el referente principal no es necesariamente masculino. La hipilla dibujada está rodeada de palabras como paz, amor, igualdad; lleva el símbolo hippie de la paz colgando del cuello, «usa ropa suelta, de muchos colores, artesanías, no anda con marcas». Más adelante dirían que, sin embargo, la estética hippie es adoptada por muchos como una moda, tan comercializable como cualquier otra.

«Le gusta juntarse con amigas» es otro rasgo que le atribuyen a la hipilla del identikit. ¿Habría aquí, otra vez, una defensa del lugar femenino, diferente al de otros grupos, como el de los planchas, donde todo se organiza en torno a la masculinidad? ¿O tal vez la alusión a un cierto tipo de sociabilidad menos agresiva y sexuada? No lo sabemos, ni podríamos profundizar en esto luego. Quedarían como hipótesis para otras investigaciones.

Todos comparten que en «el 26» hay hipillos: «están en el gremio, se los identifica con eso». A diferencia de los punks, entonces, su actuación política sería más «clásica»: eligieron un camino institucional, una forma organizativa de vieja tradición, más allá de que la usen de un modo propio. «Pero hay hipillos que no están en el gremio y no todos los del gremio son hipillos», aclaran.

¿Qué más hay en el gremio estudiantil, entonces? Principalmente el otro gran grupo que emergía en este mapa: los normales, los comunes, los «indefinidos».

Indefinidos



Este fue el término que usaron inicialmente los estudiantes del 26 en un contexto discursivo, provocado por nuestra intervención, donde parecía obligatorio «definirse» en torno a algunas categorías. Categorías que, como se adelanta en el capítulo 1, hablan más de lo excepcional juvenil que de lo mayoritario dominante (Reguillo, 2000b: 31). Tal vez las propias ciencias sociales en su esfuerzo por nombrar y clasificar han contribuido a resaltar las etiquetas de las tribus, grupos o culturas más llamativas como descriptivas y comprensivas de «lo juvenil», mientras la mayor parte de los jóvenes se resisten a aceptar estas etiquetas, no aceptan «definirse» en torno a ellas.

Pero más que el término indefinido, el habitual entre los propios jóvenes es «normal» o «común». Incluso esto es algo que buscan muchos de los «excepcionales»: en el ya mencionado estudio sobre las tribus urbanas en Montevideo (Filardo, 2002), los integrantes de una banda que fusiona hip hop y música electrónica afirman que, aunque muchos los vean como raros o diferentes, «somos unos guachos re-comunes».

En el identikit del «indefinido» realizado por los estudiantes del 26 por un lado hay una «mezcla de estilos» en lo estético: «es plancha porque le faltan

los dientes, punk porque tiene cresta», dijeron los autores. Junto al dibujo hay un «NO a la discriminación» y un fragmento de una canción del grupo de rock argentino La Renga: «Soy el que nunca aprendió desde que nació cómo debe vivir el humano». El diálogo a partir de este identikit sirve para pensar no solo sobre los «normales» sino sobre los procesos de identificación juvenil en general:

- (El indefinido) tiene un poco de todo, se pone lo que le gusta y chau. Es muy abierto.
- No se encasilla en nada, no está en ninguna tribu.
- Para mí es el *definido*, porque es el que sabe lo que quiere y lo que es y no precisa ponerse nada, no le importa lo que le digan.
- Pero eso lo hacen todos. Todos saben lo que les gusta y no le importa lo que digan: al rasta no le importa que le digan rasta, al rockero tampoco...
- Cuando chateás lo primero que te preguntan es qué sos, cómo sos. Y yo digo que soy normal.
- (Se suman otros:) Yo soy normal.... Yo también.... (la mayoría)
- ¿Pero si todos son normales, dónde está la diferencia?
- El otro día discutíamos esto en una reunión del gremio. Y justamente nos hacíamos esa pregunta. Este asunto de la búsqueda de la identidad, ¿qué tiene atrás? ¿Es moda o ideología?

El eje de esta discusión parece ser los procesos de identificación juvenil, una construcción en la que intervienen múltiples factores. Los propios jóvenes, por supuesto, pero también los medios de comunicación y las mediaciones sociales, que propician lo que podríamos llamar modelos y modas identificatorias. Cada uno construye su identidad con los materiales que encuentra y que circulan en su entorno.

Estas construcciones identificatorias pueden ser frágiles y transitorias: «Yo hay días que me levantó dark y tá, me visto dark. Y otro día me da por otra cosa...». Frente a las etiquetas y las modas, algunos las rechazan, prefieren esperar: «Capaz que muchos no estamos definidos por el tema de la edad. Dentro de diez años capaz que te puedo decir qué soy. O no...». El rechazo a las etiquetas puede ir de la mano de un sentimiento religioso, en el sentido etimológico de re-ligar: hacer de «la juventud» y «los jóvenes» algo único y común.

- Yo soy yo. Ahora veo que no tengo que etiquetar, como hacía antes, cuando era más chica, no tengo que cerrarme. Porque en realidad todos somos iguales...
- Eso lo sabemos todos en teoría, pero en la práctica es difícil hacer que todos somos iguales.

¿A qué «teoría» aluden? Tal vez al derecho y la moral, que proclaman la igualdad de todos los seres humanos como un deber ser, algo deseable y posible. ¿Y con qué «práctica» se contrapondría esa teoría? Tal vez con las de las realidades sociales y las prácticas culturales, que confirman cotidianamente la desigualdad y afirman la diferencia. En todo caso este deseo-fantasía de «una sola juventud», «los jóvenes somos todos iguales», tomaría aún más fuerza en otros contextos.

Nuestro mapa inicial, para este caso específico del liceo 26, era ahora diferente al que habíamos intentando trazar antes de comenzar, al menos en algunos aspectos clave. Ya no se limitaba a una colección de tribus, grupos o culturas, sino que empezaba a dibujarse una cartografía más precisa, cruzada por el eje social de chetos y planchas, con una presencia minoritaria pero significativa de los grupos más o menos «políticos» y con un territorio mayoritario: el de los normales, que se definen por no ser «nada en especial», «ninguno de esos» o «de todo un poco».

Se podía criticar este mapa porque mezcla categorías diferentes: lo social, lo político, lo estético... Como propone Rossana Reguillo (2000a: 99), parece útil y necesario pensar juntos estos problemas: hay una socioestética de las identidades. También se podría cuestionar que para algunas categorías, como los punks, el concepto de tribu encaja mejor que el de culturas, y a la inversa para el de chetos y planchas. Pero en todo caso esta cartografía tenía una virtud: emergía de los propios jóvenes y sus percepciones. Aún confusa y poco precisa tal vez estuviera diciéndonos algo valioso que debíamos intentar entender. Creo que lo fuimos logrando, a lo largo de ese año y parte del siguiente de investigación. Atender estas cartografías propias de los jóvenes era clave para eso.

Referencias bibliográficas

ESTEVE, José María (julio 2005), «Bienestar y salud docente. La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza», en *Revista PREALC* N° 1.

FILARDO, Verónica (coord.) (2002), *Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil*, Trilce, Montevideo.

REGUILLO, Rossana (2000a), «El lugar de los márgenes. Música e identidades juveniles», en *Revista Nómadas* N° 13, Universidad Central, Bogotá.

REGUILLO, Rossana (2000b), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*, Norma, Bogotá.



Entrevista al Prof. Julio Arredondo Larrosa

El decenio 2001-2010 se ha denominado «*Década internacional para una cultura de paz y no violencia con los niños del mundo*», ¿qué alcance tienen esos conceptos?

Podríamos también preguntarnos qué hemos hecho y qué estamos haciendo para lograr esos objetivos. En general hay acuerdo en que cultura de paz es un concepto amplio que involucra el universo de aspectos tanto personales como sociales del ser humano, ya que se despliega en todas sus dimensiones: ética, físico-biológica, intelectual, estética, socio-afectiva, productiva, laboral, cultural. Supone una manera de comprender, ser y estar en el mundo, pero una manera diferente, alternativa al paradigma bélico-violentista que ha imperado hasta hoy; por ello podemos hablar de un paradigma de cultura de paz.

Este paradigma es una construcción intelectual que moldea nuestra visión del mundo y se moldea en la interacción de nuestro ser con el mundo. Podemos compararlo con una ventana en la que vemos nuestro propio reflejo, nos vemos a nosotros mismos, y vemos el exterior filtrado por el tono y la refracción que producen los cristales a través de los que miramos. Como siempre, el paradigma que adoptamos, explícito o implícito, sepámoslo o no, está condicionando el recorte de la porción de realidad que se nos hace visible, los criterios de selección para determinar los aspectos sobre los que queremos actuar, la visión sobre los temas que seleccionamos, su jerarquización y las alternativas de solución a los problemas que intentemos abordar.

Por ello es importante partir de la presentación de los principios que sustentan el paradigma de la cultura de paz y establecer cómo se ve el fenómeno de las violencias desde Uruguay

Julio Arredondo Larrosa es director efectivo del Instituto de Formación Docente de Maldonado y profesor efectivo de Pedagogía de los Institutos Normales de Montevideo.



Foto: Mtra. Mary Suárez

hoy, país periférico que pretende transformarse, integrado al resto de Latinoamérica, en la búsqueda de la libertad y la justicia social. Algunos de estos principios están fragmentariamente presentes en documentos de organismos internacionales que se han ocupado de la cultura de paz y los derechos humanos. A pesar de la posible buena intención de algunos de los expertos que han trabajado en la elaboración de tales documentos, hemos visto muchas veces a lo largo de la historia reciente cómo el pensamiento conservador se apropia de conceptos para desactivarlos y desmerecerlos, para transformar su contenido con el fin de obturar su potencial transformativo. No parece correcto, por lo tanto, limitarnos a tomar la cultura de paz por sus mínimos o cuestiones generales condicionados por el pensamiento neoconservador que expresa los intereses y posturas de los países centrales. La cultura de paz no debe ser pensada en función de mínimos, de aspectos parciales o de paliativos que hagan menos cruel el desequilibrio ecológico, las desigualdades e injusticias dentro de la sociedad y entre las naciones. Es necesario, desde una perspectiva humanista, dar al concepto de cultura de paz un contenido tercermundista, comprometido con la liberación y el desarrollo, la superación de la marginación y la desigual distribución de la riqueza, tanto material como intangible; un contenido consecuente con un interés emancipatorio.

¿Cómo se organizan esos principios que sustentan la cultura de paz?

El paradigma de cultura de paz es un conjunto de valores y una forma particular de valorar. Ambos convergen con actitudes, comportamientos y modos de vivir basados en principios instituyentes que deben

estar permanentemente en construcción y reconstrucción. Estos principios pueden ser agrupados de acuerdo a su sentido. Algunos tienen que ver con el respeto, otros con actitudes proactivas de impulso y fortalecimiento, y con la adopción de valores: libertad, solidaridad, justicia, democracia, respeto, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento en la sociedad y entre las naciones.

Los principios que tienen que ver con el respeto son:

- respeto pleno de los derechos humanos, de todos ellos en sus distintas generaciones, atendiendo su indivisibilidad, integralidad e interdependencia;
- respeto, fomento e instrumentación para el ejercicio efectivo del derecho a la información de todas las personas, a la libertad de opinión y expresión, al pensamiento divergente;
- respeto y protección del ambiente, no solo de nuestro entorno inmediato sino pensado mundialmente;
- respeto y aceptación de la protesta y la resistencia como instrumentos de defensa civil y de transformación social.

En cuanto a las acciones que se proponen desde la perspectiva de cultura de paz podemos señalar básicamente ocho puntos:

- actuar preventivamente para identificar y tramitar los conflictos, en base a la participación y la práctica de la desviolencia;
- impulsar los procesos de integración y complementación entre las naciones, sobre la base de la igualdad, solidaridad y respeto de las trayectorias y procesos de los pueblos;
- pensar la paz en su dimensión mundial pero actuar local y cotidianamente para su construcción;

- promover el desarme y la desmilitarización de la sociedad (fáctica y simbólica);
- promover el consumo responsable y una actitud crítica frente al mercantilismo, la propaganda y el mensaje de los medios;
- promover la organización de los colectivos para impulsar los cambios sociales en el sentido emanado de estos principios;
- validar el trabajo manual e intelectual en el proceso de humanización y dignificación de la persona;
- educar por la paz, en la ciudad, en la familia, en la escuela y en todas las instancias donde la educación se desarrolla (educar «por» la paz en el sentido de educar «en pos de» y «a través de» la paz como vivencia y no solo con un sentido declarativo).

Por último, pero tal vez lo más importante, la cultura de paz señala a las diversas formas y manifestaciones de la violencia como antitéticas de la paz.

¿Dónde nos coloca a los educadores esa responsabilidad compartida por toda la sociedad en la educación por la paz?

Ese es tal vez el desafío nodal que nos podemos plantear: cómo y en qué medida las instituciones educativas pueden contribuir, junto con otras esferas públicas y privadas, a que estos principios y sus derivados sean una realidad instalada en las propias instituciones y la sociedad en su conjunto. Para dilucidarlo podemos apelar a algunos elementos teóricos, necesarios para compartir referentes

conceptuales y elaborar a partir de ellos propuestas de trabajo para el aula que nos permitan promover el diálogo. Esta construcción, necesariamente colectiva, requiere de ese intercambio para ajustarse a la realidad y cobrar vida. Es imprescindible promover todas las formas organizativas que permitan trabajar en equipo, cooperando, enriqueciéndonos de las experiencias de otros, discutiendo el alcance y posibilidades de la cultura de paz y la educación por la paz.

Por ejemplo, podemos preguntarnos qué entendemos por cultura. Hay abundante producción académica sobre el punto, y la teoría social crítica ha señalado con claridad los vínculos de la cultura con la política, la economía y la educación. También se ha analizado cómo históricamente las visiones etnocéntricas han justificado la violencia de los procesos de aculturación, y que la escuela no ha escapado a esa misión de validación e imposición de una cultura hegemónica.

Esto nos permite afirmar que la cultura tiene que ver (aunque no se limita solo a eso) con las relaciones de poder, con las relaciones de producción y con las relaciones educativas que se dan en una sociedad determinada en un momento histórico particular. Consecuentemente, la cultura de paz supone posicionamientos específicos sobre las características, el significado y las proyecciones de dichas relaciones.

También parece necesario estipular que tanto «cultura» como «paz» son fenómenos sociales, pero tienen una expresión personal en cada uno de nosotros, adquieren matices y configuraciones



Foto: Mtra. Mary Suárez



Foto: Mtra. Mary Suárez

personales que recíprocamente son parte y condicionan el nivel macro. Ello aumenta la responsabilidad de los docentes, por su capacidad de multiplicación, por ser trabajadores intelectuales sociales de fuerte incidencia en la formación de la personalidad, no solo por el discurso sino por los hechos.

La paz se asocia generalmente a la ausencia de guerra, pero de acuerdo a lo dicho parece tener un alcance más amplio.

Es cierto, y si bien hay múltiples tradiciones filosóficas, religiosas y morales que dan a la paz significados diferentes, todas las que abordan seriamente el tema reconocen que es más que la ausencia de guerra. A esto podemos agregar que la paz es una construcción «situada» por estar condicionada por circunstancias socio-témporo-espaciales. El sentido de la paz cambia según la realidad de cada país, adquiere un sentido particular en función de los problemas centrales de esa sociedad. Donde hay pobreza, explotación, violencia, injusticia, agresión, dominación, imposición, autoritarismo no existe la paz. Las múltiples dimensiones de la paz se configuran de manera diferente en cada sociedad concreta, en cada lugar y momento histórico particular, pero siempre la paz excede la mera ausencia de guerra.

La construcción de la paz supone necesariamente la no existencia de guerra, pero ese requisito, aun siendo necesario, no es suficiente. La ausencia de enfrentamientos bélicos constituye una paz incompleta porque es una paz por negación, es lo que Johan Galtung ha llamado una paz negativa. El concepto de paz que proponemos, desde una

perspectiva crítica, es una paz positiva centrada en una relación con la sociedad y con el ambiente basada en la libertad, el respeto, la justicia, la solidaridad y la armonía. Vista de este modo no supone pasividad ni resignación, sino una actitud activa, de *lucha* por la paz, que se desarrolla en el entorno inmediato, que se sustenta en un análisis de la realidad y que percibe la dimensión mundial del compromiso por la paz.

Hablamos entonces de una paz que se construye socialmente, que se desarrolla y que se debe sostener. Es frecuente el planteo de la consecución de la paz a partir de una paz interior e individual, una paz que «nace en la mente de los hombres». Esta es una visión un tanto engañosa, porque siendo cierto que ha de haber condiciones en las personas que luchan por la paz, ellas tienen que ver fundamentalmente con herramientas para comprender y transformar la realidad, para manejar sus impulsos, para colaborar con otros frente a los conflictos y fundamentalmente con una decidida voluntad de poner esos instrumentos en juego para tramitar los conflictos y prevenir la violencia. Por lo tanto, no es un logro individual sino un vínculo específico con los medios social y natural. La paz, podríamos reafirmar, debe ser una conquista y una construcción colectiva que evite y prevenga la violencia, ya que no se encuentra la paz allí donde existe violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Evitar y prevenir la violencia supone desmontar el aparato intelectual que la justifica, supone desarticular los mecanismos que la avalan y descubrir los intereses que la promueven; **desmontar, desarticular, descubrir**, para practicar la **des**violencia como deconstrucción crítica de las múltiples prácticas violentas naturalizadas por la cultura bélico-violentista.

¿Cuáles son esas prácticas violentas que, erróneamente, son vistas como inherentes a la condición humana?

La violencia en todas sus formas y manifestaciones es antitética de la paz, esta no puede existir donde hay violencia. A pesar de ello generalmente la violencia es vista como un fenómeno social inherente a la especie humana y natural en los vínculos entre las personas. Es necesario señalar que esta idea es falsa y analizar su carga ideológica. Así como las elites conservadoras han escrito la historia oficial para justificar sus desbordes antidemocráticos, desde Homero en adelante (y seguramente también antes) se han analizado los hechos sociales con la paradójica perspectiva que establece que *quien logra imponerse por la fuerza es el que tiene la razón*; ninguna racionalidad más irracional. Sin embargo, ella se desliza en todos los ámbitos de la cultura; la cultura bélico-violentista está instalada y reina casi como monarca absoluta en las relaciones que establecemos con los otros y con la naturaleza. Digo «casi como monarca absoluta» porque me reservo el derecho a la resistencia y a expresar una esperanza de que esa hegemonía no sea monolítica e indestructible. Desde muy diversos campos se alzan voces, que no por casualidad son poco visibles, para demostrar que ni la guerra ni la violencia son innatas a la condición humana, que no son hereditarias, ni genéticas, ni biológicamente determinadas; y por lo tanto no solo es deseable sino posible e impostergable la construcción de la cultura de paz.

Una de esas voces se expresó en el año 1986, cuando un equipo internacional de especialistas redactó el Manifiesto de Sevilla Sobre la Violencia. Dicho documento se inspira, entre otras fuentes, en un ensayo de la antropóloga norteamericana Margaret Mead, publicado en vísperas de la Segunda Guerra Mundial, cuyo sugestivo título es *La Guerra es una invención – no una necesidad biológica*. En la Introducción del Manifiesto se señala que, conscientes de que ninguna ciencia es definitiva, el actual estado

del conocimiento permite afirmar que no es verdad que la violencia y la guerra nunca cesarán porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. Con argumentos similares se ha justificado la esclavitud, el sometimiento de la mujer y la eliminación de las culturas indoamericanas. En cinco proposiciones estos científicos universitarios de todo el mundo reunidos en Sevilla demuestran que las teorías utilizadas para justificar la guerra y la violencia son falsas.

Muchas veces hemos visto defender ideas falaces a lo largo de la historia de la humanidad. El Manifiesto demuestra científicamente que ni la violencia ni la guerra están biológicamente predeterminadas, por lo tanto, podemos decidir eliminarlas de nuestro repertorio de opciones tanto a nivel macro como en nuestra realidad cotidiana.

El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia tiene entonces más de 30 años. Sin embargo, la violencia parece ir en aumento y las guerras matan cada día más personas, ¿cómo se explica esto?

Se explica por la lógica de un sistema que es intrínsecamente violento y necesita de las guerras para perpetuarse. La realidad es muy contradictoria y cuesta entender cómo los intereses económicos y militares o los fundamentalismos se imponen ante los intereses superiores de las grandes mayorías explotadas y oprimidas.

Tres años después de la elaboración del Manifiesto de Sevilla, en 1989 se formuló por primera vez la idea de una cultura de paz en Yamoussoukro (Cote d'Ivoire), pocos meses antes de la caída del Muro de Berlín. Es el momento en que un mundo violento-bipolar dio paso a un mundo violento-unipolar. A partir de allí la guerra fría y las guerras de baja intensidad que justificaban la carrera armamentista y el belicismo «defensivo», que eran el pretexto para

Foto: Mtra. Soledad Rodríguez





Foto: Mtra. Mary Suárez

el aumento de las ojivas nucleares y del gasto de millones que enriquecen a los fabricantes de la guerra (se calcula en 2.800 millones de dólares diarios), se transforman en guerras preventivas, en lucha contra un enemigo indefinido: el terrorismo, y en invasiones ejecutadas que transgreden todos los límites del derecho internacional. Cuanto más se habló de paz, defensa de la paz y cultura de paz, más se hizo la guerra y más eficiente se hizo la máquina de matar. Incluso hay quienes afirman «si quieres la paz, prepárate para la guerra».

En este marco, ¿qué se puede hacer desde el campo de la educación?

La verdad es que se han recorrido diversos caminos. Piaget en 1934 se preguntaba sobre la posibilidad de una educación para la paz y se oponía a la militarización de niños y jóvenes. Antes, en 1919, Anatole France convocaba a docentes para pensar en común una enseñanza universal y decidir los medios más adecuados para conducir la paz y la unión de los pueblos. María Montessori en 1951 señala que la verdadera defensa contra la guerra es el propio hombre y que quienes quieren la guerra se han preparado para ello, pero que quienes quieren la paz se han descuidado en tanto no han sabido organizar a los niños y jóvenes para la paz. También en 1951, la FISE (Federación Internacional de Sindicatos de la Educación) organiza, a impulso de Henry Wallon, una Caravana de Docentes por la Paz por varios países de Europa. Alcanzan estos ejemplos para ver cómo la idea de paz en ese período signado por las dos guerras mundiales se centraba en la que hemos denominado paz negativa. Por esa misma época, en Uruguay la prédica de Enriqueta Compte y Riqué cuestionaba la ingerencia de gobernantes ajenos al mundo de la educación que «dirigen el odioso movimiento del odio» y se imponen con el poder de las armas. Sostenía, además, que la educación es el camino para lograr la paz

Por su parte, Paulo Freire centra la educación para la paz en el proceso de liberación y en la superación de la injusticia social en todas sus dimensiones. Señala que la educación para la paz debe permitir la lectura del mundo, debe revelar el mundo de las injusticias, no hacerlo opaco ni cegar a sus víctimas. Manifiesta que no es creíble una educación por la paz que oculte o ignore las injusticias sociales y entre las naciones. Se reconoce en esta visión, que podemos denominar de paz positiva, que la dignidad humana, y por lo tanto la paz, es afectada no solo cuando hay violencia física, directa o material; la dignidad humana se ve comprometida también cuando los hombres y mujeres se ven privados de los elementos que les permitan una vida en armonía con las otras personas y con el ambiente. La estructura de la sociedad de clases hace que los bienes materiales e inmateriales se distribuyan desigualmente entre las personas. Esta desigual distribución no es un efecto casual, no deseado, corregible con medidas compensatorias; es, por el contrario, propio de su esencia, forma parte de una racionalidad que se ha intentado disimular desde la visión conservadora y neoconservadora. A esta violencia, instalada en la lógica del sistema capitalista, se la ha denominado «violencia estructural». Ella tiene que ver con dinámicas sociales fundadas en «leyes de mercado», en las que todo es comercializable, todo se convierte en mercancía: la educación, el arte, el agua, la salud, la fuerza de trabajo. Quien tiene dinero y puede pagar accede a la cultura, a la vivienda, a los buenos empleos, al conocimiento del mundo, pero quien no tiene dinero, quien no puede pagar, es sometido a un bombardeo de estímulos, impulsado a un consumismo que no puede satisfacer —como no puede satisfacer las más elementales necesidades de la vida—. Vale ahora preguntarnos: ¿cómo puede entender un niño o un joven esas desigualdades? ¿Cómo puede entender la injusticia social? ¿Cómo puede aceptar que mientras cruzando la calle hay quienes viven en la grosera opulencia, él y su familia



Foto: Mtra. Mary Suárez

no pueden conseguir existir en condiciones mínimas de dignidad?

Generalmente los medios de difusión ignoran o minimizan esta forma de violencia y se dedican a destacar, desplegar y sobredimensionar los hechos de violencia directa, dejan de lado la violencia derivada del funcionamiento de una sociedad que, desde el punto de vista económico, se basa en la acumulación de capital y la explotación; desde el punto de vista político se basa en la opresión y la concentración del poder, y desde el punto de vista social —en particular educativo— se basa en dinámicas de segmentación y exclusión funcionales a los anteriores factores enumerados.

Lo primero que podemos y debemos hacer desde el campo de la educación formal es conocer y reconocer los distintos formatos y expresiones de la violencia, los explícitos y los ocultos o naturalizados, identificar sus relaciones causales y trabajar para construir instituciones sobre los principios de cultura de paz. No solo enunciarlos sino vivirlos, armar las instituciones sobre una plataforma de cultura de paz.

¿Por eso es necesario identificar distintos tipos de violencias?

Exactamente. En función de lo que venimos planteando queda claro que no es posible hablar de paz si hay violencia, pero que no se trata solo de la violencia directa consistente en la guerra, la agresión física, la amenaza o el terror, hay otras formas de violencia que están instaladas en la sociedad, que los docentes percibimos cotidianamente, pero que

son percibidas como naturales e insuperables, como un dato de la realidad. Por ejemplo, las expectativas de los docentes que trabajan con niños y jóvenes provenientes de sectores deprivados respecto a su futuro académico, profesional, laboral e incluso social son en general más modestas que para el resto de los estudiantes proveniente de otra clase social. Esa es una forma de violencia: la violencia institucional, que es un tipo de violencia simbólica. A los docentes nos cuesta reconocer esta forma de violencia y en todo caso no nos gusta ser agentes reproductores. Recordemos los conceptos que desarrollaron Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en torno a la relación entre la imposición de significados y la ocultación de esa tarea como forma de reforzar el poder de violencia simbólica. La naturalización de relaciones de poder alienantes, de la desigual distribución de los bienes culturales y otras tantas formas de agresión a la dignidad humana constituyen también violencias menos visibles y reconocibles, pero que afectan a los niños y jóvenes que terminan expulsados del sistema educativo.

¿Cuántas veces hemos escuchado decir que las desigualdades e injusticias son naturales, que siempre han existido, que siempre ha sido y será así? Esa resignación impuesta es también violencia.

Los estudios sobre la violencia aportan elementos para conceptualizar dialécticamente la cultura de paz, en tanto nos permiten comprender mejor el lugar, el papel y el alcance de las distintas formas de violencia en nuestra sociedad, sus interrelaciones y cómo se realimentan e incrementan. Comprender que existe una violencia estructural que afecta en forma específica a las clases populares —y que es fuente de injusticia, frustración, deterioro de la

autoestima y resignación u oposición irracional— nos permite comprender mejor algunos fenómenos sociales y su relación con las condiciones de existencia de quienes los protagonizan. También es posible detectar la relación entre algunos comportamientos violentos dentro de las instituciones educativas que operan como respuesta a la violencia propia de estas instituciones: «toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural», dicen los reproductivistas, pero vale señalar que esa violencia simbólica es mucho más profunda y extensa cuando la cultura que se inculca es ajena a la «cultura madre» y su incorporación supone indefectiblemente renunciar a esta última. Para algunos niños y jóvenes incorporar la cultura escolar supone un proceso de aculturación que lleva a negar su propia existencia y a deteriorar su autoimagen hasta el punto de no ver más salida que la transgresión y la violencia.

Frente a la imposición de una cultura arbitraria y ajena a las clases populares como legítima, aparecen mecanismos de oposición y resistencia que hasta ahora han sido interpretados como patologías y abordados por lo tanto como «casos clínicos». En realidad estas manifestaciones son, desde una perspectiva crítica, respuestas políticas a la violencia generada desde la institución al imponer un lenguaje, unas rutinas, reglas y regulaciones, una selección de contenidos y metodologías que son vividas como ajenas y por ello rechazadas.

Podríamos enunciar así una definición provisional de violencia: es toda imposición de significados, puntos de vista, acciones o condiciones de existencia ajenos a lo que los que una persona

adoptaría por propia voluntad y/o que contravienen los que requiere para el máximo desarrollo de su potencial. Puede estar sustentada en apremios físicos, amenaza, temor o relaciones de poder.

Si aceptamos la existencia de estos tres tipos de violencia (estructural, directa y simbólica), la construcción de la cultura de paz supone necesariamente trabajar en por lo menos tres niveles que atiendan esta diversidad. Esto es válido también para instituciones educativas, que deberían entonces atender la complejidad del desarrollo de la cultura de paz abordando no solo las manifestaciones visibles, la violencia directa, sino también aquellas de carácter estructural y simbólico. La cultura de paz no se limita a tomar aisladamente unos u otros aspectos de la temática, sino que supone una visión integral del proceso educativo que, no solo en el discurso sino también en los hechos, promueva en la práctica los valores y principios anteriormente enunciados, pero fundamentalmente promueva una actitud cuestionadora y rigurosa frente al acto de valorar.

No creemos que sea sencillo, pero podemos compartir la utopía, la resistencia, la confianza y la esperanza. Confianza en la lucha, confianza en la educación, para promover las potencialidades cegadas y negadas por el paradigma neoconservador bélico-violentista.

Esta visión global y abarcativa ha de orientar nuestro accionar en la comarca y en lo local. Nada de lo que hacemos en nuestro entorno inmediato es inútil o se pierde. Su significado, aunque no lo veamos o no lo sepamos, se proyecta en el colectivo y tendrá, más temprano que tarde, su cosecha.



Foto: Mtra. Mary Suárez

Próxima edición



Adelanto de la edición número 5

Número 5- Tiempos y formatos pedagógicos

Las transformaciones sociales, económicas, culturales y del conocimiento en las que se ven inmersas las instituciones escolares (entendidas en sentido amplio) nos interpelan a repensar los *tiempos y formatos pedagógicos* que en ellas se desarrollan.

Las necesidades y cambios en las familias, así como las transformaciones en la generación, difusión y complejidad del conocimiento demandan de otros tiempos y formatos para la escolarización.

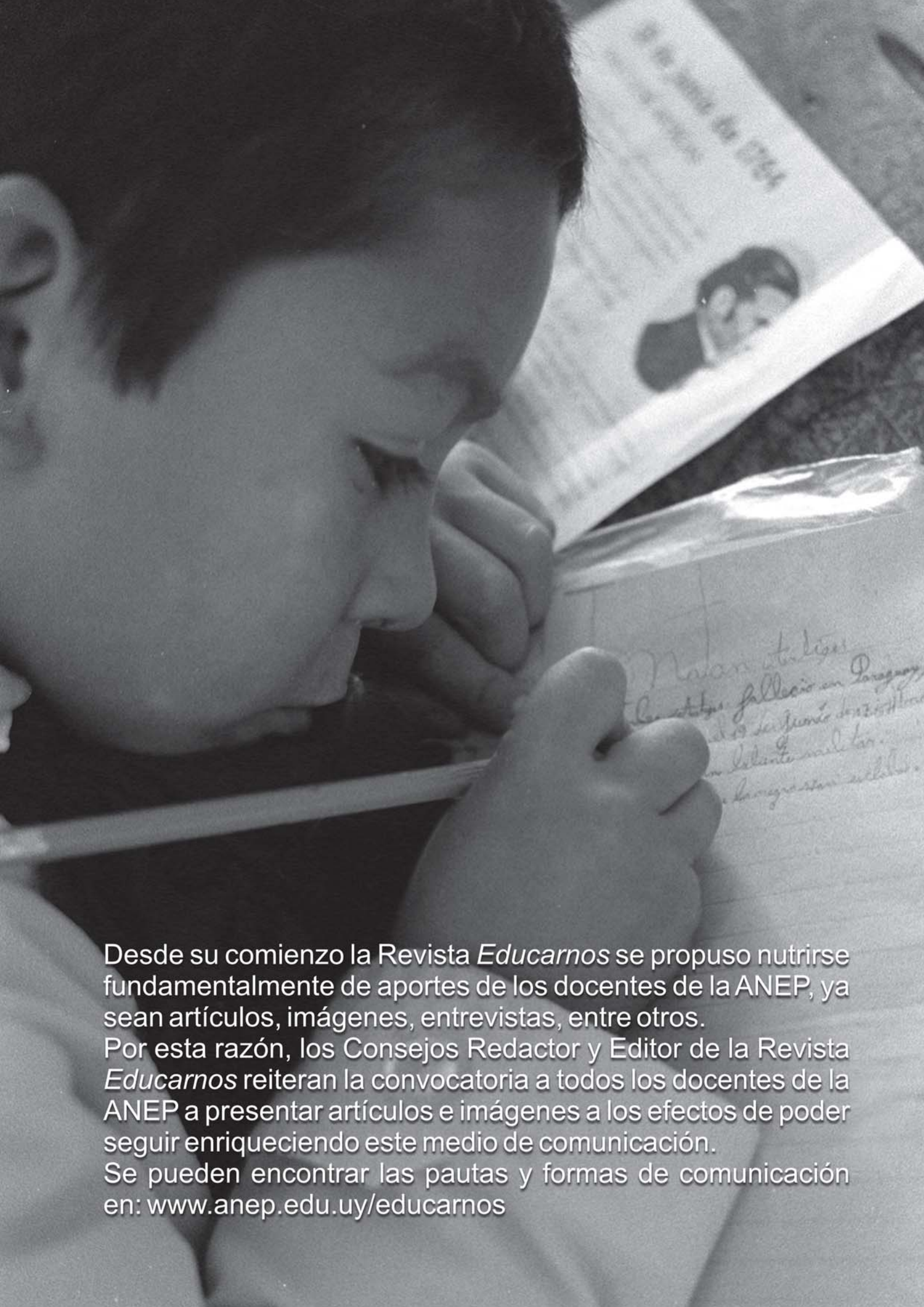
Este número 5 de *Educarnos* pretende desafiarnos a pensar en otros tiempos y formatos pedagógicos, así como a dar cuenta, a la luz de las experiencias, de esas transformaciones.

La Revista Educarnos en cada número pretende convocar a explorar y reflexionar, desde una perspectiva amplia, sobre diferentes temáticas que interpelan lo educativo.

Invitamos a todos los docentes de la ANEP a presentar trabajos: experiencias, aportes para la reflexión, avances de investigación o entrevistas sobre las siguientes temáticas.



Foto: Silvana Péndola



Desde su comienzo la Revista *Educarnos* se propuso nutrirse fundamentalmente de aportes de los docentes de la ANEP, ya sean artículos, imágenes, entrevistas, entre otros. Por esta razón, los Consejos Redactor y Editor de la Revista *Educarnos* reiteran la convocatoria a todos los docentes de la ANEP a presentar artículos e imágenes a los efectos de poder seguir enriqueciendo este medio de comunicación. Se pueden encontrar las pautas y formas de comunicación en: www.anep.edu.uy/educarnos



educarnos

www.anep.edu.uy/educarnos