

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**Departamento Académico Nacional
Ciencias de la Educación
Área Psicológica**

Revista 1
Psicología

**Artículos vinculados
al quehacer docente**
Julio 2012



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General: **Mag. Edith Moraes**
Consejera: **Lic. Selva Artigas**
Consejera: **Prof. Laura Motta**

Coordinadora Académica Nacional del Area Psicológica:
Lic. Ps. Mag. Alice Zunini

Comité académico integrado por:
Prof. Dr. Juan José Villanueva
Prof. Lic. Cristina Pippolo
Lic. Ps. Mag. Alice Zunini

Diseño y Diagramación:
V&V Studio - www.vyv.com.uy

Impresión:
Empresa Gráfica Mosca

ISSN: 1688-9444
D.L.: 358.408

Índice

Presentación.....	07
1 - Nuestras derivas: una posible cartografía del Departamento de Psicología de Formación Docente.....	09
2 - El aula: una invitación a crear.....	17
3 - Interpelar La Convivencia...Un Desafío.....	21
4 - "Es necesario creer en el relato del niño, niña o adolescente".....	25
5 - Una mirada a la educación en y para los derechos humanos desde la formación docente.....	29

Presentación

El Departamento Académico Nacional de CCEE Área Psicológica del Consejo de Formación en Educación, inicia un nuevo trayecto con todos los docentes a nivel nacional, al concretar la posibilidad de publicar, con el apoyo del Consejo de Formación en Educación.

Desde la Coordinación del Departamento, apostamos a difundir aportes académicos que permitan ampliar el conocimiento, y consolidar redes docentes. Este espacio se ha generado para hacer conocer las investigaciones y reflexiones de los docentes de psicología, en su quehacer diario, a favor de la formación de maestros y profesores. Esperamos que estos materiales sirvan también, para generar diálogos profundos con los estudiantes en formación, favoreciendo así, la criticidad y compromiso con la educación de los uruguayos.

Los artículos aquí presentados, son de responsabilidad de los autores, y nos abren la posibilidad de compartir aspectos académicos e históricos de la formación docente. La publicación, en democracia, nos permite la circulación del flujo de información, y nos va consolidando como colectivo docente. Podemos reflexionar sobre el aula, lo complejo de la convivencia institucional, los derechos humanos, los conflictos del adolescente, teniendo presente los constructos, principios y creencias con que los profesores actúan.

Philip W. Jackson es uno de los primeros investigadores que atiende a los comentarios de los profesores y profesoras acerca de su propio trabajo como profesionales, y se interesa por la vida en el aula. Lugar de fuerte intercambio afectivo-cognitivo, donde se conjuga la multidimensionalidad de los saberes, la simultaneidad de los aportes y la imprevisibilidad de los eventos.

Es valioso detenernos a pensar en la práctica docente, en lo complejo y dinámico de ese fenómeno, donde se entrelazan procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente. Esta trama exige flexibilidad por parte de los sujetos que la protagonizan. La idea de la publicación se ha ido hilvanando colectivamente en estos años de trabajo del Departamento, en función de distintas necesidades, provocando distintas sensaciones y discusiones. La demanda es permanente, se trata de transitar la vida en y más allá de las instituciones educativas. Nos detenemos en la observación, en la interpelación, en lo narrado por otros, las vivencias de cada uno, las angustias y los éxitos del quehacer docente. Se trabaja desde el Departamento de Psicología, con la inclusión social, donde muchas veces se evidencian huellas de despojo, de soledades y de angustias.

Como plantea Gloria Edelstein, debemos problematizar las prácticas, y buscar categorías de análisis, teniendo en cuenta el pasado escolar de cada sujeto, y ver si realmente el proceso de formación reconoce ese pasado e intenta desde allí, nuevos caminos.

Apelamos a la multiplicidad de miradas en los saberes y en las prácticas, lugar donde se generan entrecruzamientos en los actos y en los discursos. Pensar problemáticamente, como plantea Ana María Fernández, es trabajar ya no desde sistemas teóricos que operan como ejes centrales, sino pensar puntos relevantes que operen permanentemente facilitando descentramientos y nuevas conexiones.

Reiteramos nuestro agradecimiento a las autoridades del Consejo de Formación en Educación, de la ANEP, por confiar en este colectivo docente.

Prof. Adj. Lic. Ps. Mag. Alice Zunini
Coordinadora Académica Nacional Dpto. Psicología
Consejo de Formación en Educación

Nuestras derivas: una posible cartografía del Departamento de Psicología de Formación Docente

Silvia Cardoso I.P.A. silviacardoso12@gmail.com / Mercedes Hernández I.P.A. merce9000@gmail.com / Luján, Olivera I.P.A. lupeoliveralapor@hotmail.com / Alice, Zunini Coordinación Académica Nacional depdepsicologia09@gmail.com

Libro de Bitácora

Caminantes en un camino que nos preexiste, en el cual nos vemos implicadas: marcas de formación docente y marcas en formación docente.

La escritura de este trabajo construido en narrativa, parece lineal, pero es producto de marchas y contramarchas, de momentos de recursividad y momentos de re-significación. Da cuenta de la complejidad de las prácticas y de la escritura de lo accidentado del camino, de múltiples flujos, de procesos rizomáticos, que de tanto en tanto emergen arborescentemente. En esto juegan las condiciones socio-históricas, las formaciones subjetivas, las singularidades, las condiciones de posibilidades entre otras cosas.

Momentos coyunturales

En este momento estamos transitando de una institucionalidad a otra: de Formación Docente de ANEP, al IUDE, (Instituto Universitario de Educación, Institución de Carácter Universitario).

Cruce de dos series heterogéneas, un exceso.

Octubre 2011

Un grupo de profesores del Departamento de Psicología de Formación Docente se reúnen para hacer un curso de actualización en Psicología Social y se pone en marcha otro proceso sobre el que se puede historizar. ¿Una posibilidad de apertura para dos encierros?

Un hito en el camino...un corte...

Mayo 2007

La Dirección de Formación y Perfeccionamiento docente realiza una convocatoria a Sala Nacional de Delegados para proponer contenidos y lineamientos generales para la elaboración de los Programas de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación para la implementación del plan único de Formación Docente. Este plan se propone entre sus metas la unificación de Formación Docente a través

de un Plan Único de Formación Docente que integraría a IINN, INET, IPA, CERP, IFD de todo el país, con un rostro visible: el Director Ejecutivo de Formación docente y las distintas Comisiones.

¿Distintas tradiciones, distintas historias?

Luchas por la autonomía, fuerzas de unificación vs fuerzas desagregantes, resistencias, conservar los espacios con sus matrices.

Posibles vacíos, ¿agujeros que anteceden a las fracturas en el intento de unificar tradiciones formativas distintas?

Es observable la presencia de dificultades importantes en la integración a nivel nacional del colectivo docente del Departamento de Psicología, que se hace visible en distintas conductas y situaciones. Esto lo podemos pensar como ruidos en la comunicación, desencuentros, discrepancias, conflictos interpersonales, desavenencias, y la sospecha de quiebres.

Será la escritura de este trabajo la expresión de una inquietud por abordar este viejo problema: desavenencias, discrepancias, desencuentros que aluden y delatan tradiciones de origen normalistas de la formación docente, vinculada a la enseñanza primaria. Desde otro lugar, el origen de la enseñanza secundaria, en la Universidad, y luego desagregada de ella, y emergiendo la figura nuevamente de lo universitario, ahora para las instituciones formadoras. Flujos, rizomas, bucles recursivos. Líneas que confluyen y se fugan, lo social-histórico en movimiento.

La historia es larga...

Otras resonancias, ¿diferencia de procedencia de los profesores de formación docente; dificultad de aceptación recíproca, la aceptación de las diferencias, de la alteridad...? ¿diferencias de origen institucional: CERP, IINN, IPA, UTU, UNIVERSIDAD?

¿Anudamientos de nuestras historias singulares? Luchas de poder/saber, relaciones de poder, resistencias al cambio, agenciamientos, territorializaciones.

Un punto de Inicio de la visibilidad de la fractura de lo que sería luego **Departamento de Psicología**: en algunos institutos se resuelve no enviar delegados como forma de expresión de su oposición a la gestión, ¿con historias políticas y partidarias atravesando el proceso?

Algunos pensamos que estos movimientos eran resistentes y que el aferrarse a lugares, modos de prácticas difíciles de mover y paradigmas distintos, hacían visibles los conflictos y quiebres.

De todos modos se produjo el encuentro y surgió lo impensado: Por unanimidad, luego de compartir experiencias, expectativas, historias, en la jornada de trabajo el colectivo docente elabora un documento, se eligen delegados/as para asumir la tarea y se inicia un proceso que culmina entre otras cosas con la manifestación de la necesidad de la incorporación de la Psicología Social en la formación docente, redefinir el perfil de egresado de Formación Docente y el lugar, los objetivos y la presencia de la Psicología en la formación de grado, así como la tarea encomendada: la elaboración de nuevos Programas en Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación (que sustituye a Psicología del Aprendizaje) para el nuevo Plan.

Aspectos de lo inesperado tienen que ver con cómo se apropió el colectivo de la convocatoria para hacer lugar a una inquietud: incluir Psicología Social. Un bucle recursivo: En 2011 - 40 docentes a nivel nacional trabajando juntos en un curso de Psicología Social.

Cronología: Un mapa posible

2008

1° de noviembre: Constitución del Departamento Académico Nacional Ciencias de la Educación Área Psicológica. Conformado por los colectivos docentes de los 32 centros de Formación Docente de Maestros y Profesores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Asume la Coordinadora del Departamento de Psicología

¿Es o podría ser su presencia un factor estructurante? Esto haría a procesos instituyentes del Departamento. Si bien los docentes teníamos horas de Sala antes de su nombramiento (desde el 2007), el trabajo resultaba fragmentado. La presencia y gestión de la coordi-

nación intenta hacer sinergia en procesos a veces desagregados.

2009

16 de octubre: INET Primer Encuentro Nacional del Departamento de Psicología: Hacia un E. C. R. O. compartido...

Expositoras:

1. Dra. Graciela Frigerio, temática: "La constitución psíquica de los sujetos en las Instituciones" donde aborda el anudamiento de lo psíquico y lo político.
2. Lic. Silvia Dustchazky, quién nos permitió acceder a una investigación de FLACSO – Argentina, vinculada a los "Nuevos modos de agenciamiento de los jóvenes en la enseñanza media".

Noviembre: 2do. Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente en El Ateneo de Montevideo, convocado por Formación Docente. Conferencia de Gloria Edelstein - Argentina.

2010

1° de noviembre: Primer Foro Nacional de Ciencias de la Educación en Formación Docente. Tema: "El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación". Área Pedagógico-Histórico Filosófico, Área Psicológica y Área Sociológica del Consejo de Formación en Educación.

Invitado extranjero: Dr. Juan Ignacio Pozo. Docente de la Universidad Autónoma de Madrid, Prof. Dermeval Saviani, Profesor Emérito de la Universidad Estadual de Campinas - Brasil. Invitado nacional: Dr. Rafael Bayce, Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR.

Expositores nacionales: entre los que participan docentes del Departamento de Psicología con sus ponencias.

2011

9 de setiembre: Tercer Encuentro Nacional del Departamento de Psicología: "La educación como práctica humana".

Invitado extranjero: Lic. Fernando Osorio. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Invitados nacionales: Decano de Facultad de Psicología Universidad de la República: Mag. Luis Leopold y Equipo Docente del Instituto de Psicología Social y un representante Institucional de CENFORES.

Dr. Juan José Villanueva (Ex Coordinador de Derecho del C.F.E.) – Análisis de la Ley de Educación.

Movimientos en la Educación...

Inicio de la Carrera de Educador Social en el ámbito del Consejo de Formación en Educación en los Institutos de Montevideo, Maldonado y Artigas.

15.10.2011 al 19.10.2011: Curso de Actualización en Psicología Social en Facultad Psicología, para docentes del Departamento de Psicología del C.F.E. conformado por representantes de distintos Institutos y Centros (23% de Montevideo y 77% del interior del país).

Este mapa temporal admite múltiples lecturas

En el Tercer Encuentro del Dpto. de Psicología del C. F. E. (2011) el Sr. Decano de la Facultad de Psicología de la UDELAR, Mag. Luis Leopold, en el Salón de Actos del I.P.A. plantea la necesidad del relacionamiento con otras Instituciones de carácter educativo, como salida de la endogamia, e hizo referencia a la concepción del MESTIZAJE.

La invitación a Facultad de Psicología a la apertura del Encuentro y la aceptación por parte de la misma, representada en su Decano marca en sí mismo un momento histórico.

Dos instituciones que históricamente no se consideran recíprocamente, comienzan una experiencia de acercamiento.

Interpretamos que el mestizaje puede referirse a una mezcla, combinación, cruce de culturas, ideas, quehaceres, prácticas. El mestizaje nos remite a una condición saludable, a un cruce que conduce a algo nuevo, que no se reduce a lo uno, sino a la exogamia.

Es la primera vez que muchos Docentes de la Facultad de Psicología "entran" en el Instituto de Profesores Artigas (Tercer Encuentro Nacional reseñado en la Cronología), y primera vez para muchos Docentes del Departamento de Psicología del C.F.E. "entran" a la Facultad de Psicología (Curso de Actualización de Psicología Social. Flujos. Cruces, movimientos).

En referencia al movimiento Deleuze y Guattari plantean:

"El medio no es una media, sino, al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren Velocidad. Entre las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra, y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra, arroyo sin principio ni fin que socava las dos orillas y adquiere velocidad en el medio" (Deleuze y Guattari: 1980: 29).

Experiencia significativa para pensar con otros, investigar, repensar la extensión, colaborar, transitar por otras instituciones, habitar otros lugares..., permitir/nos ser habitados, ver y mostrarse.

¿Devendrá esta multiplicidad de tramas en acontecimiento? ¿Será un movimiento que reconfigure nuestra cotidianeidad? ¿Habrán posibilidades de circulación de los deseos?

"El acontecimiento entendido como un exceso que se produce por el cruce de dos series heterogéneas. Al establecer el nexo entre ambas, se ponen en juego dos series de diferencias, con distinto potencial. La conexión se establece, (acontece) entre dos zonas de intensidades y velocidades diferenciadas. El acontecimiento no es susceptible de ser explicado desde la situación porque está precisamente ligado al no ser, al vacío de la situación, a lo imposible, a su inconsistencia. El acontecimiento es la verdad de la situación, hace visible/legible lo que la situación oficial tiene que reprimir, pero esta verdad está siempre localizada "es verdad de esa situación". De modo que un acontecimiento involucra su propia serie de determinaciones, a saber: el propio acontecimiento, su denominación/.../el modo en que los actores perciben y simbolizan la actividad, su meta final (su operador, el movimiento, los actores) y su sujeto, el agente que en nombre del acontecimiento verdad, interviene en el múltiple histórico de la situación y discierne /identifica en ella los signos efectos del acontecimiento. Lo que define al sujeto es la fidelidad al acontecimiento: el sujeto lo sigue y persiste en discernir sus huellas en el seno de la situación" (Zizek, S. 2001: 140).

De modo que el sujeto es una contingencia infinita y opera en la situación. Esta concepción nos permite situarnos en sostener explícitamente el movimiento que tal vez devendría en acontecimiento a posteriori.

¿El camino hacia nuevas formas de institucionalidad, permitirán condiciones de posibilidad para nuevas prácticas, nuevos modos de agenciamiento?

"Un agenciamiento es ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. Guattari lo denomina conformación y lo entiende como una situación con diferentes componentes heterogéneos y un modo de funcionamiento maquínico, cuando los distintos componentes son arrastrados, reorganizados dinámicamente se hablará de agenciamiento, que no supone ninguna noción de lazo, sino de lo posible, sin relación genérica o determinista, es un movimiento generador, autopoético" (Guattari 1996).

¿Desconexión de sentidos y producción de nuevos agenciamientos...?

Esto nos lleva a la necesidad de: historizar, restituir, repensar con nuevas referencias teóricas: La caja de herramientas.

Podemos pensar esta escritura como forma de:

Historizar: Trabajo de recuperación de cómo se producen los trayectos y de análisis de sus condiciones de posibilidad.

Restituir: Informar, es generar sintonías y posibilidades de apropiación crítica de la historia y desnaturalizar formaciones míticas.

Referencias teóricas...

Una idea fuerza para pensar esta complejidad lo constituye la noción de implicación:

La explicación está en el espacio y en la medida, mientras que la implicación -que no tiene espacio-, está en el tiempo, en la temporalidad, en el tiempo de la duración, de la historia, es decir en el tiempo vivido de lo replegado sobre sí mismo, y no en el tiempo medible, mensurable. Esto sugiere la idea de un modo de conocimiento de otro tipo que el método canónico. El trabajo sobre la implicación sustituye la explicación por la elucidación/.../ y trae aparejada siempre una aproximación hermenéutica" (Ardoino 2010:20).

El análisis de la implicación nos permite hacer visibles distintos pliegues de esta realidad imaginario-simbólica: lo social-histórico, lo institucional, lo organizacional, lo material, lo inconsciente, lo biográfico... El mismo constituye un proceso de aprendizaje situado que permite objetivar las condiciones socio-históricas, institucionales y simbólicas. Esta herramienta le permite lidiar con situaciones complejas sin quedar capturado en una situación que no comprendemos y que puede atribuir a un fracaso personal, a una falla institucional.

El análisis de la implicación produce movimientos de descentración que permite abrir nuevos niveles de visibilidad sobre nosotros y sobre la situación y sobre nosotros en la situación, procesos que posibilitan transformarse y transformar. Abre a un trabajo deconstructivo de la "identidad" construida en el ritual de la práctica cotidiana.

Otra idea fuerza lo constituye la noción de campo de problemas. Entendemos por campo de problemas formaciones subjetivas que pueden ser exploradas a través del análisis de las múltiples dimensiones que las componen: políticas, psicológicas, las propias de los procesos colectivos, discursos, institucionales, históricas, etc. (Fernández A.M. 1999).

Pensamos que es posible abordar el ejercicio del rol docente como un campo de problemas. Para ello es necesario un trabajo desde la multirreferencialidad en la utilización de las teorías al modo de caja de herramientas. Esta tarea requiere trabajar con tres conceptualizaciones teóricas: la deconstrucción (Derrida), la elucidación crítica (Castoriadis) y la genealogía (Foucault).

La Deconstrucción no implica "aniquilar ni sepultar en el pasado los conceptos de la tradición, sino atender a lo que ellos han omitido, a lo no pensado". Es "desmontar, problematizar la relación inmediata y natural del pensamiento...unido a la verdad y al sentido"... Hace visible que las oposiciones no son naturales sino construidas. Dentro del marco del logocentrismo el primer término de A/no A está dotado de positividad a expensas del otro que queda ausente y devaluado, propio de una estructura binaria que establece relaciones de oposición y exclusión y no una relación de similitud y mezcla. (Fernández 1999: 268.269).

Es necesario trabajar con nociones que superen las relaciones binarias: individuo-sociedad, adentro-afuera, sujeto-objeto, interioridad-exterioridad, inconsciente-consciente, naturaleza-cultura y considerar estos fenómenos en sus tensiones, en sus paradojas, sosteniendo asimismo una tensión entre los conceptos.

"El análisis genealógico indaga sobre las condiciones de posibilidad, los principios de ordenamiento, las formas de enunciabilidad y los regímenes de verdad de sus producciones teóricas" (Fernández 1999: 269.270). Se dirige a la forma en que ciertos conocimientos y significados son normalizados y significados como verdad, en relaciones de saber-poder (Arqueología del saber). Esto a su vez requiere de un trabajo de historización y elucidación. Compartimos con Castoriadis que la Elucidación "Es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan". (Castoriadis citado por Fernández 1999: 271).

"Elucidar es una labor propositiva, una exploración hacer de...inacabada, sujeta a revisiones y ajustes provisorios, aunque no por eso menos rigurosos; se tratará de pensar sobre lo hecho mientras se buscará conocer con mayor precisión eso que como hecho deberá ser deshecho, para entender su irradiada composición, otorgando a la actividad de deconstrucción un lugar central en la tarea de elucidación". (De Brassi citado por Fernández 1999: 271).

Las conceptualizaciones permiten aportar estructura al pensamiento de la realidad y poder construir a partir de ellas problemas pero es necesario no cristalizarlas.

"Para aquello que se universalizó pueda particularizarse, es necesario realizar por los menos dos operaciones en estrecha relación: una elucidación crítica de las nociones universalizadas, es decir des-esencializar y trabajar una dimensión socio-histórica en la noción de subjetividad". (A. Fernández 1999: 267).

¿Por qué tomamos como iniciativa la introducción de Psicología Social en la formación de profesores?

¿Es esto obra de la imaginación colectiva?

Castoriadis, para pensar la imaginación colectiva, estableció unas primeras puntuaciones con relación a la producción de invención de las lógicas colectivas con la noción de magma. Interesa aquí resaltar tres cuestiones:

1. Al apuntar la idea de magma como multiplicidad, habilitó el pensamiento de lo colectivo como un campo de heterogeneidad. Se trata de pensar la diversidad, la multiplicidad en tanto categoría. Al indagar la capacidad de invención colectiva pudo pensar lo que no es idéntico ni diferente.
2. Lo imprevisto de un acontecimiento, lo impredecible de una invención colectiva y anónima, no debe deslizarse hacia un pensamiento de lo incausado; dirá que lo imaginario social, lo histórico social, es indefinidamente interminable. Es decir, pudo pensar la determinación más allá de la determinación causal.
3. Las dimensiones de multiplicidad magmática, indefinidamente determinables, operan en permanente articulación con las dimensiones identitarias de la determinación. Al señalar la permanente tensión entre las dimensiones identitarias y magmáticas, evitó y se opuso binarismos clásicos.

De ofertas y demandas, la sed y el agua

Pienso/amos que venimos solicitando un curso, formación en Psicología Social para que podamos re-trasmitir herramientas de trabajo con grupos y comprender la compleja trama de lo grupal. La propuesta docente del equipo de Psicología Social, nos ubica en analizantes de nuestra propia situación. Ellos no se ubican como sabedores de una teoría/teorías, sino como portadores de un oficio con experticia en generar las condiciones de posibilidad de análisis, de la cotidianidad, de la implicación, de los procesos con historicidad, del fracaso del abordaje de lo uno y la necesidad de abrir a lo múltiple.

Nos preguntamos: ¿la convocatoria a problematizar lo que se piensa, nos podrá llevar al límite de lo que se sabe? (Ana María Fernández).

Se trata del desafío de ponerse en camino, de revisar problemas y agrupamientos, derivas, que presentan puntos de

conexión y desconexión, que enlazan y desenlazan, devenires que insisten y mutan pero que al volver una y otra vez sobre lo mismo, van armando método. Trazando así, circuitos de problematización recursiva.

La caja de herramientas nos habilita a pensar en situación. Estos artificios entendidos como máquinas de visibilidad crean "condiciones de posibilidad" teórica para la indagación de situaciones específicas.

Los saberes en acción, produciendo conceptos en recursividad permanente, crean condiciones de posibilidad en ese pensar-hacer en situación para impedir la dogmatización teórica, la burocratización del rol y la esterilización de las prácticas.

Los dispositivos en acción son teorías en acto y a su vez, las prácticas que ellos despliegan interpelan permanentemente saberes instituidos y abren a reconceptualizaciones. (Ana María Fernández- 2007/2008).

¿Qué disponen los dispositivos? (Ana María Fernández).

¿Qué modalidad de operatoria tuvo/tiene nuestro colectivo? Relaciones de saber/poder/relaciones asimétricas/omnipotencia/fragilidad.

Se opone la lógica esto o lo otro a la del y... y... y...

Hay quiebres. ¿Cómo se expresan?

Hay conjunción ¿Cómo se expresa?

Consideramos que los cambios que han operado a partir del Plan Único de Formación Docente, la Coordinación Nacional, las horas de Dpto. las producciones intelectuales conjuntas, el Primer FORO de CCEE de Formación Docente, los Encuentros Nacionales, aluden a la posibilidad de desarrollo de los colectivos docentes desde lo humano y desde lo académico, esto es una estrategia política. Pensando en los restos-excesos, que se producen en los pliegues, despliegue y repliegues de las multiplicidades.

Visualizamos que este movimiento también generó condiciones de visibilidad de los sismos existentes, de perturbaciones, resquebrajamiento, posibilidades de emergencias en dos sentidos, lo nuevo y la urgencia.

Desde esos espacios, fisuras, caminos vacíos, pareciera que se ha evidenciado la falta, la carencia, el deseo, en principio tal vez a una nueva adaptación, a pensar en deponer lo que se rompió y a desear algo nuevo, allí donde existen intersticios, lugares hay...

En esos intersticios que deja el resquebrajamiento, "en una orilla y en la otra" de cada uno de ellos y en todos ellos, y aquí nos referimos a este enunciado entrecomillado, está la Y, el "Y" que no es ni una ni otra orilla, es todo lo posible, es la multiplicidad, podríamos entenderla como que es todo lo que escapa a las tramas, a las orillas en sí.

Y surge la pregunta, ¿con qué nos encontramos en la Y, entre unos y otros?

Para empezar, nos encontramos con mujeres y hombres que somos docentes en el Consejo de Formación en Educación, y a la vez, en PRIMARIA, en SECUNDARIA, en Universidad del Trabajo del Uruguay, en la Universidad de la República, en INAU, en Instituciones públicas y privadas, que la mayoría vivimos de lo que producimos, “ lo educativo”, “la enseñanza del conocimiento”, que presupuestamos nuestros rubros de necesidades, goces y placeres, a partir del ingreso que recibimos por nuestra profesión de docentes. Valoramos y resignificamos, nuestro esfuerzo cotidiano, nuestras ideas y nuestros cuerpos que día a día exponemos y entrelazamos con otros cuerpos, otras miradas (física e ideológicamente).

Nos preguntamos, ¿qué ha provocado que, en cada uno de nosotros y en el colectivo docente que habitamos se generaran fisuras y quiebres?, ¿qué hizo que fuera posible la ruptura? ¿la castración?, ¿la frustración?, ¿la privación? Estas situaciones encarnadas en los cuerpos, expresadas en los discursos, actuadas en las prácticas.

Quiebres expresados en participación/no participación, valorización/desvalorización, autorización/desautorización, legitimación/deslegitimación, encuentros/desencuentros, avenencias/desavenencias, encarnados en los sujetos, en la institución.

¿Lógicas binarias que podrían ser pensadas como reproducción entre el colectivo docente de las relaciones (binarias) asimétricas docentes/alumnos? ¿Una compulsión a la repetición que impide la emergencia de lo creativo?

¿Nos remitirá esto al trabajo de la biopolítica donde se define como imprescindible la educación, en tanto la Psicología tiene su inscripción en Formación Docente pensada para atender la diversidad de los niños en su desarrollo evolutivo, procesos de aprendizaje, una psicología experimental centrada en el alumno, en el disciplinamiento?, al decir de Barran. ¿Inscripción que podría estar operando al modo del fantasma de origen?

Estas fisuras que han sido sentidas y pensadas muchas veces como problemas personales entre integrantes del colectivo, luego de este “curso” que hemos considerado como un dispositivo para pensar en nuestras propias prácticas, las hemos reconceptualizado como expresión de un cisma o sismos ideológicos.

Mas que hombres en pugna... podríamos decir y pensar... paradigmas en pugna.

Dimensiones arborescentes tanto como rizomáticas (Ana María Fernández), trabajar estos quiebres, permitiría acuerdos, el initium en este tránsito al IUDE/ENTRE/DOCENTES.

Lógica binaria versus multiplicidades

“Cómo aprendemos y enseñamos una especialidad cuya mirada está centrada sobre elementos que están en continuo movimiento, en múltiples niveles. El desafío es entonces incluirnos en ese movimiento...” (Marqués, J. 1995).

Sin duda que la alternativa es en el trabajo del, en y en el colectivo, escribir, re-escribir, co-visionar, co-pensar, co-laborar.

Estalla la dialéctica binaria y surge la multiplicidad la lógica del “y” no la del “o”.

Entendemos co-visión, no como una tarea que tiende a la homogeneización, sino en palabras de Herman Kesselman: Covisión lo que permite romper la visión monocular. Ver desde distintos puntos de vista.

La escritura como historización y restitución

¿Cuáles son los puntos de captura? Tenemos que analizar como colectivo nuestra propia implicación y a su vez visualizar cuales son las líneas de fuga.

Las condiciones de posibilidad para la creación de invención imaginante.

¿Por qué una parte de nuestro colectivo docente toma como iniciativa la introducción de Psicología Social en la Formación de Maestros y Profesores?

¿Cuáles son las condiciones para que este curso de actualización en Psicología Social del Instituto de Psicología Social de la Universidad de la República dirigido a los docentes de Formación Docentes, pueda ser considerado por algunos asistentes como un dispositivo para pensar nuestras prácticas?

La experiencia del curso abre a la posibilidad de ser interpelados no en lo que no sabemos, sino en lo que vivimos, y como operar, abrir líneas de fuga, en esto.

Capaz el camino posible no es solo transmitir, sino vivir la psicología y posicionarnos en ella. Esto supone pensarnos.

Encontramos en referentes éticos-políticos la necesidad de la Psicología Social para trabajar para la autonomía, la autogestión, tolerar las incertidumbres.

Pensarnos a nosotros en las prácticas, críticamente. Una Psicología para posicionarnos y pensarnos, para analizar

nuestra implicación con la institución, con la tarea de enseñar, desde nuestras matrices de aprendizaje.

"Castoriadis se inquietó siempre por las dificultades evidenciadas por las sociedades contemporáneas para cuestionarse a sí mismas y para imaginar otros futuros y destinos posibles". (Fernández, Juan: 2009: 111).

La multiplicidad, como un haz indefinidamente embrollado de tejidos conjuntivos, hecho de materiales diferentes y, no obstante, homogéneos, por doquier tachonados de singularidades virtuales o evanescentes.

Un trabajo desde los intersticios

"No son los elementos ni los conjuntos los que definen la multiplicidad. Lo que la define es el Y, el Y como algo que ocurre entre los elementos o entre los conjuntos. Y, Y, Y. Y aunque sólo haya dos términos, hay un Y entre los dos, que no es ni uno ni otro, ni uno que deviene el otro, sino que constituye precisamente la multiplicidad./.../ Por eso siempre es posible deshacer los dualismos desde adentro, trazando la línea de fuga que pasa entre los dos términos o los dos conjuntos". (Deleuze y Parnet, 1980: 40).

Pensarnos en tanto productores de subjetividad:

"El término producción refiere a la instancia de pensar lo subjetivo básicamente como proceso, como devenir, y por lo tanto no necesariamente enmarcado en el paradigma de la representación./.../Pensar la articulación entre los modos sociales de sujeción y su resto o excedente no sujetado, tratando de mantener un modo de categoría de sujeto que no parta de un origen indiviso "interior" que luego habría que relacionarlo con "el afuera"./.../Una dimensión subjetiva que se produce en acto, que produce sus potencias en su accionar; es decir, pensar básicamente en un campo de inmanencia y no trascendental, singular y no universal. No se trata aquí de definir qué es la subjetividad sino de pensar cómo se instituyen las dimensiones subjetivas en las situaciones colectivas". (Fernández, A.M. 1999).

En tal sentido es que puede decirse que "cuando un colectivo arma máquina en horizontalidad autogestiva y actúa en lógica de multiplicidad, sus capacidades de invención y de acción pueden ir mucho más allá de lo que sus integrantes hubieran podido calcular". (Fernández A.M. 2010: 300).

Referencias bibliográficas

ARDOINO, Jacques (2000). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Ed. No-veduc. Buenos Aires.

ETCHEVERRY, G y PROTESONI, A. (comp) (2009). Derivas de la Psicología Social Universitaria. Ed. Levy.

FERNÁNDEZ A.M. (1999). Instituciones estalladas. Ed. Eudeba.

FERNÁNDEZ A.M. (2007). Las lógicas colectivas. Ed. Biblos.

FERNÁNDEZ, Juan. (2009). "Cornelius Castoriadis, un Aristóteles colérico". En Derivas de la Psicología Social Universitaria. Ed. Levy.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. (1980). Mil mesetas. Ed. Pre-textos.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. (1977/1980). Diálogos. Ed. Pretextos. Paris.

GUATTARI, Félix (1999). Caosmosis Ed. Manantial. Buenos Aires.

KESSELMAN, Hernán y PAVLOVSKY, Eduardo. (1996). La multiplicación dramática. Ed. Ayllu. Buenos Aires.

MARQUES, Joaquín. (2009). Derivas de la Psicología Social Universitaria. Ed. Levy.

ZIZEK, Slavoj. (2001). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Ed. Paidós. Buenos Aires.

El aula: una invitación a crear

Prof. Lic. Andrea Méndez Pizzo. Instituto de Profesores "Artigas" andreamendez64@gmail.com

"El ingenio no es una facultad especial del individuo, es la individualidad misma empeñada en su propósito realizador."

P. Figari

¿Es posible pensar la labor docente como práctica creativa?

Concebir el aula como un espacio-tiempo de creación supone un desafío tanto para el enseñante como para el aprendiente. Desafío que interpela ambas subjetividades, las que se encuentran convocadas, signadas para la construcción del saber. Enseñante y aprendiente nacen en el contexto de una relación pedagógico-didáctica cuyo soporte está constituido por un juego de tensiones políticas, estéticas, éticas, epistemológicas y axiológicas las que se enmarcan en cierta concepción del aprender y enseñar y su relación con el sentir-pensar. Relación de sometimiento, control, disciplina, muerte, o, relación de libertad, cuidado, emancipación, vida.

Elaborar, entonces, un dispositivo pedagógico-didáctico que despierte la imaginación supone la configuración de un dispositivo abierto, flexible, dando lugar a lo inesperado, organizando las contingencias, ofreciendo el encuentro con múltiples y hasta disparatados materiales procedentes de distintas fuentes; todo lo cual invite al aprender, despierte el deseo de conocer. La actividad propuesta tomará la forma de una "puesta en relación" por medio de la cual los sujetos pondrán en funcionamiento una operación mental -creatividad, divergencia- la que los conducirá a la re-construcción y elaboración subjetiva del saber y su correspondiente apropiación que le permite ir construyendo la autonomía; puesto que toda creación es una diferenciación.

Invitar a aprender, **invitar a crear**, supone lograr descubrir y conectar con los intereses del aprendiente. Los intereses se encuentran enmarcados en el ambiente donde el sujeto crece, dependen de una realidad histórica, no son totalmente singulares. En función de ello, se invita a crear desde una historia en la que el sujeto creador ilumina lo inédito, acepta el desafío de lanzarse a parir lo diverso. Así, el artista crea algo que rompe con la cotidianidad, realiza algo que la enriquece, nos "habla" de ella, nos la representa en formas heterogéneas: lúdicas, metafóricas, rítmicas, fantásticas, utópicas.

Entonces, ¿es posible pensar la labor docente como práctica creativa? Asumo la convicción de que sí, haciendo eco del epígrafe. Los cambios en la educación no pasan exclusivamente por reformulaciones curriculares o de los formatos de evaluación; pasan fundamentalmente por la adhesión a ciertas políticas educativas. En ese marco el docente desplegará las opciones que orientarán como hojas de ruta las decisiones epistemológicas, pedagógicas, éticas que él irá transitando. Opciones que resultarán necesario revisar y cotejar en relación con el marco histórico-institucional que las pondrán en funcionamiento. Esto es, poder pensar lo nuevo, que se habiliten espacios donde crear nuevas formas de decir y de hacer, así como construir dispositivos que dejen abierto un espacio para lo inesperado, lo incierto, lo por-venir.

Jerarquizando que, el acto de la transmisión del saber supone la puesta en relación y en tensión; de ser fiel a los conocimientos y a la tradición y concomitantemente abrir espacios de creación, dando lugar a lo inédito, a que el aprendiente pueda configurar sus propios saberes; lo que significa reconocer y habilitar el despliegue de su subjetividad. Sentir-pensar lo educativo desde la "conjunción"-poner juntos-, desde el acoplamiento y/o articulación del cuerpo y espíritu, emoción y razón, conocimiento y deseo. Todos ellos en un juego dinámico que va de la tensión al equilibrio; del misterio a la novedad, del saber a la seguridad; del caos al cosmos.

Los desafíos del enseñante

"La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo".

F. Nietzsche

Los retos de la profesión de educar surgen en un juego de articulación de las siguientes funciones: por un lado, la función erótica por medio de la cual se pretende despertar el enigma que genera el deseo de saber. Supone conciencia de la carencia, la falta; nacida de un estado de conmoción afectiva, de la admiración que provoca el arcano es decir el

secreto, el misterio de la realidad, al decir de Platón. Cabe recordar que la etimología del término "saber" proviene del *sápere* latino que significa saborear.

[...] Desear el saber es una primera etapa, pero el saber desear es una refinada actitud, entre uno y otro va a haber la distancia del caníbal al gourmet. El profesor piensa enseñar lo que sabe, lo que recogió de los libros y de la vida. Pero el alumno aprende del profesor no necesariamente lo que el otro quiere enseñarle, sino aquello que quiere aprender. Así el alumno puede aprender el reverso o aquello distinto a lo que el profesor enseñó. O aquello que el maestro ni sabe que enseñó, pero el alumno lo retuvo. El profesor, por eso, enseña también lo que no quiere, algo de lo que no se da cuenta y pasa silenciosamente por los gestos y paredes de la sala [...] (Romano de Sant'Anna, A., 1997).

El desafío se instala en querer generar el esfuerzo, aunque en la actualidad resulte casi un anacronismo. La lógica de la fluidez, de la instantaneidad que acompañan un intenso hedonismo, una gama de experiencias emocionales "light"; contrarían e incluso diría, anulan, clausurando toda posibilidad de esfuerzo. De este modo, el desafío habita en el poder redescubrir el placer por aprender, única forma de hacer aparecer el esfuerzo necesario que todo aprendizaje requiere. Solo se hará posible el esfuerzo si a él va unido algún placer como compensación, solo así cobrará sentido. La pasión "pathos" es la artesana del conocimiento, de tal modo que el artífice se constituye y despliega a partir del conflicto afectivo, es, desde la inquietud vivencial que se despierta el **gusto por conocer**.

Por otro lado, la función didáctica que se ocupa de permitir y habilitar la **apropiación del saber**.

"El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender". (Heidegger, M., 2005: 23).

Así como el saber se orienta sobre la memoria, el aprender lo hace sobre el olvido; hay que poder olvidar para aprender. En "Funes el memorioso", Borges nos muestra al personaje de su cuento en una radical imposibilidad de pensar, de aprender, porque es incapaz de olvidar. La función didáctica busca habilitar, generar el conflicto cognitivo imprescindible para que se realicen rupturas con lo conocido, entendidas como obstáculos, provocando el interés por conocer. Suscitar el interés es poder mostrar y develar que el aprender está ligado a la vida y que educar es una relación de cuidado del ser humano y por ende, de la vida.

Asimismo, la función emancipadora que permite que cada aprendiente elabore los procedimientos que le resulten efectivos para la resolución de problemas. Supone la tarea de re-crear, **re-construir subjetivamente el conocimiento**.

"[...] hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo"- y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos, desplegarlos en lo heterogéneo". (Deleuze, G. 1980: 56). Creación intersubjetiva, conocimiento como construcción vincular, trama que da nacimiento a la autonomía del pensar, a la autonomía del ser. "Así, el mejor profesor sería aquel que no detenta el poder ni el saber, pero que está dispuesto a perder el poder para hacer emerger el saber múltiple. En este caso, perder es una forma de ganar y el saber es recomenzar." (Romano de Sant'Anna, A., 1997).

El aula como invitación a crear, es una construcción singular asentada sobre el trípode del día-pathos, día-logos, día-ethos; espacios-tiempos de confrontación de lo afectivo, lo cognitivo y lo valorativo, donde se produce el conflicto inter, intra- y trans- subjetivo necesario para generar las condiciones de posibilidad del aprender.

El conocimiento desde la perspectiva post positivista, no es el producto de un sujeto radicalmente separado de la naturaleza sino el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece. El observador es hoy partícipe y creador del conocimiento. El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólica vivencial [...]. Sin embargo, que nuestras ideas del mundo sean construcciones no quiere decir que el universo sea un objeto mental, sino que al conocer no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra corporalidad, nuestra historia, nuestra experiencia y nuestras sensaciones. El mundo que construimos no depende solo de nosotros, sino que emerge en la interacción multidireccional de los seres con su ambiente del que somos inseparables. (Najmanovich, D., 2006).



Mola -Arte Colombiano-

A modo de conclusión: la divergencia

El contexto y el sentido común, constituyen la esencia misma de la cognición creativa. El conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje, nuestra historia social. **La cognición creativa** supone la puesta en marcha de conexiones y articulaciones por medio de la operación mental llamada divergencia entendida como la habilidad de relacionar elementos considerados por lo general como disparatados, que provienen de campos o registros diferentes y en cuyo encuentro se da la novedad.

“Jean Piaget se refiere a la creatividad como una capacidad humana fundamental para el entendimiento de las ciencias físicas, matemáticas y biológicas, entre otras, así como para el desarrollo de la personalidad. Esta idea nos conduce nuevamente a reflexionar sobre la importancia que tiene trascender las concepciones reduccionistas en torno al conocimiento, que tienden a contemplarlo como una actividad intelectual encaminada a la simple aprehensión juicio y raciocinio, y no como un proceso bio-psico-socio-espiritual dirigido a la actualización del potencial humano, para su realización y trascendencia.” (Méndez, A., 2007: 70).

Para Piaget es un “excelente instrumento de invención” (1972: 153). Este tipo de pensamiento permite producir nuevas explicaciones, generar vínculos sorprendentes, asociar palabras, cosas, fenómenos los que irán dando nacimiento a una nueva idea, un nuevo tipo de explicación, una solución inédita. La divergencia se encuentra

entonces asociada en su comienzo a la deducción. En la divergencia se combinan los aspectos reproductivos, repetitivos, los ya conocidos, con los creativos, transformadores, nuevos, los por-conocer. Ya que ningún acto de creación parte de la nada.

Las experiencias humanas más profundas son las conciliadoras, articuladoras, aquellas que generan lazos, como el amor, el humor, el juego, las artes, las ciencias, las religiones. El interés y placer que los sujetos obtenemos de tales experiencias se debe al rico aporte de sentido que viene con ellas. Su fascinación está en que brindan cierta armonía en el vivir humano. Para lograrlo necesitamos romper con las lógicas lineales y binarias, con la jerarquización de los saberes, y con las visiones hegemónicas; sin caer en la fragmentación y confusión.

“El espacio de Einstein no está más próximo a la realidad que el cielo de Van Gogh. La gloria de la ciencia no está en una verdad más absoluta que la verdad de Bach o Tolstoi, sino en el acto de creación misma. Los descubrimientos de los científicos imponen su propio orden al caos, como el compositor o el pintor imponen el suyo; un orden que se refiere siempre a aspectos limitados de la realidad, influido por el marco de referencia del observador que difiere de un período a otro, de la misma forma que un desnudo de Rembrandt difiere de un desnudo de Monet.”

Arthur Koestler -novelista húngaro, 1905-1983
“El acto de la creación”.

Referencias bibliográficas

- ARNHEIM, Rudolph. (1954/1980). Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador. Madrid: Alianza.
- ASTEGGIANTE, Sheila, LORENZO, Marianella, MÉNDEZ, Andrea. (2007) Laberinto pedagógico didáctico en las políticas educativas. Las lunas hoy en el aula. Montevideo: Ideas.
- BAUMAN, Zygmunt. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Buenos Aires: Gedisa.
- DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. (1977/1980) Diálogos. Paris: Pretextos.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (1997) "Grietas, poesía y humor...figurando el aburrimiento" Revista E. Psi B. A. N°7. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (1998). La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2000/2007) Poner en juego el Saber. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERRES,I, PRATS, Joan. (2000). Educar en la cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.
- FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela. (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc.
- HARGREAVES, Andy. (1977) Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- HEIDEGGER, Martin. (1964/2005) ¿Qué significa pensar? La Plata: Terramar.
- KLEIN, Alejandro. (2006). Adolescentes sin Adolescencias. Montevideo: Psicolibros.
- KOESTLER, Arthur. (1964/2002). El acto de la creación. Libro primero: El bufón. Londres: Hutchinson.
- MEIRIEU, Philippe. (1987). Aprender sí. Pero ¿Cómo? España: Octaedro.
- NAJMANOVICH, Denise. (2006). Mirar con nuevos ojos. Buenos Aires: Biblos.
- PIAGET, Jean. (1972). Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux: Neuchâtel y París.
- PIAGET, Jean. (1978) Adónde va la educación. Barcelona: Teide.
- ROMANO DE SANT`ANNA, Affonso. (1997). "Desaprendiendo la lección". Citado por Lucía Carvalho en Revista E. Psi. B. A. N°7. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio. (2000). La escuela constructora de subjetividad, en "Una escuela para los adolescentes". UNICEF. Buenos Aires: Losada.

Interpelar La Convivencia...Un Desafío

Laura Marín Pandolfi, IPA/INET marin.laura343@gmail.com - Elvira Saldaña Blanco, IPA/IINN elvisal@adinet.com.uy

Estamos asistiendo a un escenario donde la insoslayable crisis institucional nos invita a la reflexión, con el propósito de resignificar nuestras prácticas educativas, desde una mirada intencional a la temática que nos convoca.

¿Qué se entiende por convivencia? Ianni, Norberto Daniel y Pérez Elena (1998:11), sostienen que: *"...con-vivir implica vivir la propia vida sujeta a con: la compañía, los otros, en términos generales la sociedad."*

Nos invade la idea de emprender un registro, que permita inexorablemente analizar nuestras experiencias, a partir de ciertos signos que remitan a la noción de convivencia.

Probablemente existan otras representaciones con las cuales pretendamos satisfacer nuestra necesidad de construir sentidos, de llenar el mundo de significados. La plasticidad del concepto permite la posibilidad de abordarlo en una suerte de inter, intra y transdisciplinariedad sin delimitarlo a diferentes niveles y contextos.

El término nos habla del fenómeno de *"coexistir con otros"* tejiendo vínculos definitivos, transitorios o ambiguos que nos fortalecen o debilitan y que representan una construcción progresiva, personal, grupal, socio-histórica.

La realidad cotidiana en la que estamos inmersos, nos lleva a fundar sistemas de coexistencia que exigen comunicación y participación de todos los actores. Requiere poder interrelacionarse, crear espacios y ámbitos en los que cada uno pueda ser escuchado, reconocido y capaz de aportar un ladrillo en esa obra por edificar.

Nuestras experiencias nos remiten especialmente a espacios educativos, dando cuenta de especulaciones sobre la calidad de los vínculos entre nosotros, seres semejantes y a la vez tan diferentes. Esto nos lleva a interrogarnos sobre cómo se desenvuelve nuestra práctica cotidiana. Su calidad puede debilitarse, por la carencia de momentos de interpelarnos sobre cómo interactuamos frente al peso de las rutinas institucionales.

Si pudiéramos abordar con sabiduría y valor las interacciones, es probable que lográsemos enriquecerlas, para evitar que la rutina y el estrés nos impidan sentir los sabores y sinsabores que podamos apreciar en los vínculos.

Para que asumamos la educación como una práctica de la convivencia, necesitamos elaborar nuestro propio estilo y reelaborarlo con los educandos y fundamentalmente con nuestros pares.

La participación sería el camino; ella transforma porque crea lazos, compromete, personaliza, saca del anonimato, ayuda a crecer.

Un aspecto decisivo en ese proceso, radica en la voluntad de querer comprender los posicionamientos de las personas involucradas. La comprensión incluye apertura y generosidad.

La escucha se constituiría en uno de los cimientos a fortalecer. Tanto hacia los otros como hacia nosotros mismos y ello permitiría reconocer nuestras voces interiores.

También la confianza en el descubrimiento del Otro como referente valioso de nuestra existencia, es en sí misma una actitud a aprehender, que lleva implícito el aprender a convivir. Así, se han de plantear encuentros interpersonales enriquecedores donde se acepten las diferencias y se logren acuerdos.

El cómo aprender a Vivir-Con, replantea lo concerniente a la educación como parte responsable de la formación en ciudadanía y posibilitadora de la cohesión social.

"...Construir la convivencia significa poner el acento en la educación, apostar a la palabra, creer en la palabra como aquello más propio del sujeto, el mejor camino para su crecimiento y ubicación en su contexto..." (Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena 1998:18).

Mediante la palabra se puede dar cauce a las emociones, y también hacerse cargo de los actos.

¿Qué sucede cuando la institución no la habilita?
¿Cómo se vuelcan esas emociones no "habladas"? Pueden registrarse en contra del sujeto o plasmarse en la acción como actuaciones insensatas y conflictivas.

Por eso consideramos relevante, dar lugar a la participación como campo de despliegue de una palabra que, además de expresar emociones y hacerse cargo de ellas, se convierta en acción personalizante, grupal, coordinada por adultos confiables, referentes, modelos identificatorios; adultos que también necesitarán sus propios espacios para "realimentarse", hacer críticas y autocríticas, establecer acuerdos....

En ese sentido, consideramos necesario rescatar el valor de la palabra como instrumento mediador entre el sentir y el hacer.

Actualmente enfrentamos un grave problema: está devaluada, descalificada. Cuando no se cumple, pierde en eficacia como herramienta valiosa para officiar de dique ante los impulsos y la violencia.

"...En efecto, si somos capaces de apostar a la palabra promoviendo el diálogo, la comunicación, la reflexión, el juicio crítico y la confianza, (...) estamos apostando a la vida, al deseo, es decir a Eros y, al menos, reduciendo el espacio de Tánatos" (Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena 1998:24).

Expresiones como:

- no quiero problemas
- ya fue
- me da lo mismo
- total todo sigue igual

Son reveladoras de una cultura de la desesperanza, eco monótono del discurso social.

La idea central que guía nuestra reflexión, es la búsqueda de los encuentros que potencien el trabajo educativo. Y para alcanzar esos espacios, la apuesta es el diálogo.

Pero esta apertura al diálogo requiere aceptación de los códigos de la cultura social que caracteriza a los protagonistas de esos compromisos. Hasta tanto no revisemos esto, estaremos propiciando aún más el "malestar en la cultura" que parece identificar a los personajes de la cotidianeidad.

¿Cómo hacer entonces para aceptar las diferencias sin ocuparnos de negarlas?

Resultaría pretencioso intentar dar la respuesta, pero apelamos a la creatividad como fermento posibilitador de dicha aceptación.

"...La alteridad consiste en la aceptación "del otro" en tanto sujeto pensante y autónomo, y considerar a cada actor institucional como otro con el que se mantienen relaciones afectivas y vínculos intelectuales, no sólo en un vínculo de aceptación sino también de hostilidad, de rivalidad. Estos vínculos ambivalentes entre los miembros generan malestar, tensión, renunciamiento de los propios deseos..." (Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena 1998:39).

Ya antes de nacer somos sujetados por la cultura para nuestra humanización. Según Aulagnier, Piera (1991:163), cada sujeto mediante el "contrato narcisista" queda anudado a los valores vigentes en una cultura dada. Las normas, las reglas éticas, el discurso social en general, son enunciados desde otras personas significativas (padres, docentes, educadores) que en algún momento se constituyen en interlocutores válidos, es decir, que actúan como referentes en el proceso de socialización y la construcción de subjetividad.

Nacemos en una matriz social que nos constituye. Vivimos permanentemente, formando parte de instituciones (familia, escuela, estado) que nos estructuran como sujetos, al mismo tiempo que son creadas y transformadas por nosotros mismos.

En las relaciones humanas emergen tiempos de armonía, cooperación y también de confrontación. Frustraciones y desavenencias, coexisten con acontecimientos saludables y gratificantes. Desde el conflicto, se develan situaciones clave para promover el diálogo, el respeto, la cooperación y la búsqueda de la resolución pacífica del mismo.

¿Cómo lograr entonces, constituirnos en interlocutores válidos, para cumplir con el encargo socio-simbólico que nos es dado por la cultura?

Conflicto y malestar siempre hubo y habrá en las instituciones. El grado de salud institucional no se mide por la ausencia de ellos, sino por la forma en que cada uno los reconoce y afronta, en la búsqueda de soluciones.

Es imposible concebir participación, comprensión, escucha, confianza y diálogo sin aprovechar el conflicto como eje articulador y sin establecer estrategias para su enmienda.

Dado que los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí, incluirla en el marco de la calidad educativa requiere abordarla fundamentalmente desde una mirada vincular, y desde el quehacer concerniente a lo relacional.

La institución constituye un espacio irremplazable para la exploración de las relaciones interpersonales que se construyen, significan y resignifican cotidianamente.

Entonces surge...cierta idea conclusiva: La auténtica convivencia no alude a la ausencia de conflictos, pero sí asegura que puedan encontrar cauce con la mayor economía de tiempo y esfuerzos. Y por qué no, también decirlo, de sufrimiento.

Referencias bibliográficas

AULAGNIER, Piera (1991): La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Amorrortu.

CASULLO, Alicia Beatriz (2003): Psicología y Educación: Encuentros y desencuentros en la situación educativa. Buenos Aires: Santillana.

GARCÍA MOLINA, José (2003): Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.

FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (2008): "Para seguir el diálogo: no menos de siete saberes", en INFANCIA Y DERECHOS: Las raíces de la sostenibilidad. Santiago, Chile: Andros Ltda. pp. 57-59.

IANNI, Norberto Daniel y PÉREZ, Elena (2004): La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Buenos Aires: Paidós.

“Es necesario creer en el relato del niño, niña o adolescente”¹

Prof. Alicia Fernández Bentancor. Instituto de Profesores Artigas aliferb@chasque.net

La Violencia Doméstica es la forma de daño de mayor frecuencia en nuestra sociedad, sin embargo aparece como invisible, no así los otros tipos de violencia que afectan la “seguridad ciudadana”.

Es muy reciente la concepción de la Violencia Doméstica como delito, después de largas luchas de las mujeres organizadas y de la sociedad civil. Recién en 1995 el delito de Violencia Doméstica ingresa a nuestro código penal a través del artículo N°18 de la Ley de Seguridad Ciudadana N°16.707. Allí aparece una clara definición de la Violencia Doméstica como delito, desterrando definitivamente la concepción de la Violencia Doméstica como conflicto interpersonal o familiar.

En julio de 2002 la Ley N°17.514, Ley de Prevención, Detección Temprana, Atención y Erradicación de la Violencia Doméstica y la aprobación en 2004 del Código de la Niñez y la Adolescencia, son hitos en la reglamentación y definición de la Violencia Doméstica como delito.

El Plan Nacional de Lucha Contra la Violencia Doméstica, las Comisiones Departamentales de Lucha Contra la Violencia Doméstica, el trabajo del Instituto Nacional de la Mujer (creado en 1987, hoy INMUJERES), la creación de juzgados especializados y defensorías especializadas, las capacitaciones para operadores a nivel nacional, los protocolos, mapas de ruta y guías, los servicios de atención de mujeres y niños, las campañas de sensibilización, el Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad Uruguay del Ministerio del Interior, la creación del SIPIAV, son esfuerzos en el sentido del trabajo hacia la disminución de la Violencia Doméstica hasta llegar al objetivo principal: la erradicación.

Sin embargo, parece seguir siendo invisible. Nos cuesta entender, escuchar y creer las historias, sostener, revelar el abuso y denunciar. Nos cuesta brindar apoyo, encontrar lugares de atención y seguimiento para las víctimas. Nos cuesta entender que las víctimas del maltrato y el abuso son por lo menos todos los niños, niñas y adolescentes de la familia.

La Violencia Familiar en Niños, Niñas y Adolescentes, es cometida en el seno de nuestras familias por alguien muy cercano (generalmente un hombre adulto), con quien la víctima mantiene un lazo ya sea de parentesco o de afecto. Para ello el victimario está sostenido en ideologías patriarcales donde las construcciones de género y generación están teñidas por el dominio, la posesión y el control. “El abuso sexual es un problema de poder. (...) La violencia sexual es una de las expresiones más duras de la discriminación de género y generación”².

La intención de daño o provecho propio es lo que le da la condición de abuso, no importa la forma, si hubo daño o contacto físico o no, penetración o no. Importa que el adulto sienta que ese niño, niña o adolescente es parte de su propiedad hasta el punto de poder usarlo para su gratificación sexual o de despotismo.

También importa que el adulto SABE que está cometiendo un acto que daña en lugar de cometer el esperado: cuidar. Entonces usa aspectos oscuros para poder engañar, seducir, esconder, amedrentar, culpar, asustar, amenazar... en fin, violar la ley de que los grandes cuidan a los chicos y los padres aman a los hijos. A su vez engaña y manipula a la familia, mostrando en su seno el lado amoroso de lo perverso. Por supuesto que también **sabe** que busca a propósito que su acto violento, perverso, violatorio, delictivo, sea invisible.

1- Selección de partes de un trabajo presentado en FLACSO URUGUAY, Diploma Superior: Violencia Familiar en Niños, Niñas y Adolescentes; Detección e Intervención de Primer Apoyo, (2009).

2- Tuana, Andrea. “Abuso sexual en niños, niñas y adolescentes”, en González Perret, Diana y Tuana Nageli, Andrea. “El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual”. Mastergraf. Montevideo, (2009).

Los niños, niñas y adolescentes también registran en algún lugar de su inconsciente que en nombre del amor están cayendo en una trampa que los manipula, los daña, confunde y que puede matar. Primero no entienden, aíslan la vivencia, encapsulan el recuerdo, se aíslan ellos mismos, y por no enloquecer buscan formas de sobrevivencia compartimentando la vida: el día y la noche, la casa y la escuela, el estar con la familia y el estar a solas con el abusador. Disocian como forma de escapar al horror que pasa a ser parte de su "sí mismo", que vuelve y vuelve en acto, en recuerdo, en fantasía, en miedo, en sueños, en impotencia. Hasta que pueden pensar algo de todo eso y entonces se sienten culpables, solos, cargados de angustia, odio, pena, vergüenza, lástima, rabia y dolor. Y también elegidos, protegidos, mirados, mimados... y se someten una y otra vez aterrorizados, amenazados, vacíos, desérticos. Y parece que la violencia que sufren es invisible para la familia, los amigos, la escuela y la sociedad.

El ambiente de la violencia se siente, la familia lo siente pero también lo integra. Acostumbrados a soportar, educados para satisfacer, entrenados los hijos en sumisión a padres despóticos, adiestradas las mujeres como objeto sexual de los hombres ante el poder machista. Las madres, abuelas y tías, los otros hombres del grupo familiar tampoco pueden "ver" lo que se siente, invisibilizado por el abuso de poder, la inequidad de género y generación. Para la familia la violencia también es invisible.

Los hermanos lo perciben y también lo escinden, enquistan la idea loca cargada de dolor, violencia y parálisis. Y si pueden llegar a pensarlo antes de actuarlo pasando a ser la siguiente víctima, oscilan entre la rabia al abusador y al hermano, el odio al abusador y al hermano, la vergüenza por el abusador y el hermano, la culpa, el miedo, los celos y la envidia. Se sienten también invisibles para el abusador ya que eligió al hermano para el abuso. Entonces también invisibilizan la situación de abuso por estar en la misma trampa que la víctima, porque también son víctimas.

La concepción de delito pasa a ser telón de fondo, el abuso se comete y nadie puede notarlo. Los personajes principales también se desdibujan en el daño ya que nadie puede mostrarlos... ¿Es que realmente víctimas y victimarios son los personajes principales? No, los personajes principales son pesados, se imponen, atraviesan el tiempo y las buenas intenciones, invisibilizan a los actores y al telón de fondo. Ocupan el escenario: son el patriarcado, el machismo y la adultocracia que sostienen instituciones como la familia patriarcal. Son los que evitan que las revelaciones puedan realizarse, sean verosímiles y luego tenidas en cuenta. Es

necesario creer en el relato de un niño, niña o adolescente. Atrás de él siempre hay sufrimiento.

Las consecuencias de las situaciones de Violencia Doméstica, de Violencia Familiar en Niños, Niñas y Adolescentes, de abuso y maltrato son devastadoras. La persona desaparece, la subjetividad se desmorona, el cuerpo se siente cosa. La angustia, el miedo y la culpa campean a sus anchas, se pierde la identidad y la pertenencia, se enloquece. "Las prácticas des-subjetivantes pueden resumirse en pocas palabras: destitución de la singularidad, pérdida de la identidad, aberrante maltrato, humillación."³

Estas situaciones muchas veces desencadenan muertes violentas que denuncian o no la situación de abuso. Muchas otras son los niños, niñas y adolescentes que sin pensarlo y con su conducta la ponen en evidencia. Entonces son esos alumnos de Primaria o Enseñanza Media que aprenden pero lo olvidan -cómo no, si olvidar es lo que les ha permitido vivir-, establecen vínculos violentos, muy pegoteados y hasta erotizados -cómo no, si así han aprendido a vivir-, que se fugan -cómo no, si fugarse es lo que les aliviaría el dolor-, que mienten y roban -cómo no, si son robados y mentidos-. O se prostituyen... Y a pesar del ruido que provocan el abuso que sufren, o han sufrido, sigue siendo invisible.

Pocos son los que finalmente pueden rescatarse y develar el sufrimiento y buscar ayuda. Encontrarla es otra cosa...

Es necesario creer en el relato del niño, niña o adolescente. Atrás de él siempre hay sufrimiento.

Igualmente son mirados sin ser vistos, "des-existen". El fenómeno de la invisibilidad de las víctimas, del sufrimiento y el horror de la Violencia Doméstica parece ser característica de nuestras sociedades.

Tomemos un ejemplo:

Pedro Almodóvar en su película "VOLVER" desata los dramas desde una madeja con varias puntas, totalmente enredada. Las mujeres, las muertes, la mentira, el secreto, el abuso. El viento que enloquece y arrastra todo. Las costumbres, las creencias, los fantasmas, las tradiciones. Todo sobre la mesa.

El personaje principal, Raimunda, fue abusada por su padre hasta que la embarazó, la hija es entonces también su hermana. A la vez la madre de Raimunda no se dió cuenta del abuso, tampoco la hermana, que sin embargo es triste, de perfil bajo, dependiente y miedosa. Ni la familia ni el

3- Puget, Janine. "Sujetos Destituídos En La Sociedad Actual. Testimonio mudo del des-existente". Página 12. Buenos Aires, (2009).

pueblo ven el abuso de Raimunda cuando era adolescente. Pero sí Raimunda comprende cuando el abuso vuelve y su hija, ya adolescente, mata al padrastro que la violentaba e intenta violarla.

Ni en la presentación del film, ni en la crítica se habla de la situación de abuso que vivió Raimunda en su infancia. Del drama del centro de la madeja, o sea el principio de todo, del abuso, de ese no se habla, como si no existiera, o no pudiera ser visto.

Pero como buscando se encuentra, finalmente hay artículos de mujeres que ponen el acento en el lugar adecuado y rescatan el drama principal⁴: el abuso, la violencia y el

dolor. Y como vuelve en Raimunda, en su hija, en su hermana miedosa y en su madre que no muere. Y como vuelve en el pueblo que no ve a los muertos ni a los vivos que llevan la muerte consigo.

¿Cómo hacer visible lo invisibilizado? ¿Cuánto nos falta para comprender que lo privado tiene efecto en lo público? Que es consecuencia de una dimensión política⁵ y así reconocer que todo acto para la erradicación de la Violencia Doméstica es a su vez un acto político. ¿Hasta cuándo seguirán invisibilizados los actos de la Violencia Doméstica? ¿Cuánto nos llevará ver que es necesario creer en el relato del niño, niña o adolescente porque atrás de él siempre hay sufrimiento?

4- Ramírez R, Magally. "Crónicas anacrónicas". Caracas, (2006).

"Raimunda ha sido violada por su propio padre, entonces se plantea que su hija es también su hermana, el horror de lo masculino sigue haciendo su epifanía, la sociedad machista se descompone bajo el silencio, la complicidad y el crimen de los que ha sido víctima el geto femenino."... "Volver, para mi, significa un regreso a la antigua tragedia que conduce a la expiación, volver es repetir la misma violación milenaria que se ha hecho de la mujer..."

5- Mollas, Adriana. "La clínica y la familia en el campo de la violencia." En González Perret, Diana y Tuana Nageli, Andrea. "El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual". Mastergraf. Montevideo, (2009). "La matriz de la violencia familiar es el modelo de organización patriarcal, el cual se transmite transgeneracionalmente a pesar de las transformaciones sociales vertiginosas."

Una mirada a la educación en y para los derechos humanos desde la formación docente

María Cristina Laxague Ibarra. Instituto de Formación Docente de Florida claxague@gmail.com.uy

La República Oriental del Uruguay forma parte de un mundo signado por el avance de la democracia, orientado por la búsqueda constante del bienestar político, social y económico de sus habitantes. Acción que cuenta con la participación, cada día mayor, de ciudadanos responsables de sus deberes y conscientes de sus derechos.

La Formación Docente tiene como función primordial la formación de maestros y profesores autónomos, conscientes de sus derechos y deberes, con concepción crítica de la vida, conocedores de su entorno, seres humanos sensibles y solidarios con sus semejantes, con pleno desarrollo de su potencial creativo; todo esto de acuerdo a los valores que se pretenden de un ciudadano formado para una sociedad democrática, que permitan los mismos logros en sus estudiantes.

Marco jurídico de la educación en y para los derechos humanos

La Constitución de la República Oriental del Uruguay y la Ley General de Educación N° 18.437 contemplan la educación como el desarrollo pleno de individuos.

Se tienen los siguientes objetivos:

1. Consolidar la equidad social, considerando que el 40% de los niños uruguayos nace en el sector correspondiente al quintil de más bajos ingresos de la sociedad, en el que las familias manifiestan con mayor frecuencia fenómenos de inestabilidad, bajo nivel educativo y predominancia de jefatura femenina. Los índices de fracaso escolar están fuertemente vinculados con los contextos socioculturales desfavorables o muy desfavorables de donde proviene la mayoría de los niños repitientes. Por ello, se torna imprescindible la aplicación de una política educativa que promueva estrategias que contribuyan al desarrollo de la inteligencia de todos los educandos, independientemente de su condición social.

2. La dignificación de la formación y la función docente, capacitando a los actuales docentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, son los dos instrumentos fundamentales del Derecho Internacional que permiten especificar los derechos de todos los niños y adolescentes constituyendo el marco conceptual para el desarrollo de cualquier política o programa para la niñez y la adolescencia ya que permiten reconocer a los niños y adolescentes de ambos sexos como sujetos de Derecho, posibilitando su realización como personas y como ciudadanos dentro de una cultura universalizadora de los Derechos Humanos.

Lograr una consensuada Ley para la Infancia y la Adolescencia responde a una demanda social de colocar al niño y al adolescente como sujetos activos con protagonismo social y jurídico y no como meros receptores de acciones tutelares o asistenciales del Estado.

La Protección del Niño y del Adolescente implica la vinculación del proceso educativo con los derechos de niños y niñas. Los principios de Igualdad y No Discriminación; el niño y el adolescente como Sujeto de Derecho; Interés Superior del Niño; Prioridad Absoluta; Participación y el Rol Fundamental de la Familia; incorporan aspectos plenamente vinculados a los Derechos Humanos, que debemos seguir profundizando.

Aparece explícita una nueva situación que requiere la asimilación de nuevas formas de relacionarse con los niños y adolescentes en el aula, asumiendo su condición de sujetos de derechos y capaces de asumir responsabilidades por su conducta. Se hace necesario preparar a la comunidad educativa en la aplicación de estas normas jurídicas, pero también en la comprensión y vivencia de los valores democráticos de libertad, justicia y responsabilidad compartida.

En este marco jurídico y conceptual, la escuela y el liceo, sus contenidos curriculares no pueden estar desprovistos de intencionalidad ni ser manifestaciones neutras. Por el contrario, ambas quedan enmarcadas en su capacidad de influir intencionadamente en los educandos, de modificar sus conductas, de moldear su conciencia y desarrollar una

posición ética. Lo escolar y lo curricular, queda entonces definido por los valores e ideas con respecto a la selección, organización y transmisión de la cultura. Debe plantearse la profundización de los valores democráticos y de forjarse una cultura de respeto a los derechos humanos.

¿Por qué derechos humanos en el aula?

Muchos de nuestros niños y adolescentes viven y sobreviven en una sociedad que los explota, los reprime, los anula, que no los escucha ni interpreta en sus expresiones y lo que es peor, a muchos de ellos hoy, se les niega el derecho a crecer en un ambiente propicio para desarrollar todas aquellas virtudes y capacidades que después se les exige para su inclusión social.

Víctimas de una sociedad adulta signada por el consumismo y cercados por el alcohol, drogas, violencia de todo tipo, explotación sexual, hambre, maltrato, estimulados por medios de comunicación que lejos de cooperar en los procesos naturales de formación los alteran y exponen a conceptos desvalorizados y muchas veces distorsionados del sexo, el amor y la dignidad de la persona humana.

La realidad hoy nos impone, por un lado continuar fortaleciendo el trabajo con la niñez y la adolescencia desde la familia, existe una deuda pendiente con los adolescentes que no admite más dilaciones, debemos restaurar hoy, aquí y ahora al niño y al adolescente que queremos para que pueda convertirse en el hombre del mañana que nuestra sociedad necesita.

Son precisamente, estas franjas de 0 a 12 y de 12 a 18 años -nuestros niños y adolescentes en riesgo- las que deben ser reconocidas con características propias, demandando hoy con mucha fuerza la urgencia de respuestas innovadoras a sus necesidades.

En la sociedad actual, se hace imposible deslindarse de factores que influyen en cualquier proceso educativo. La Escuela, el Liceo no son los únicos que moldean el comportamiento, pero sí los que deben proponerse formar los educandos para su incorporación social con un conjunto mínimo de actitudes, conocimientos y valores que favorezcan la sociedad democrática y para ello tenemos que introducir cambios en la Formación Docente, para preparar a los docentes en la cultura de respeto y consolidación de los Derechos de todos.

Tradicionalmente se ha supuesto que la formación y desarrollo intelectual son garantías para el desarrollo de las pautas morales y la formación de una conciencia social. Las instituciones educativas y sus currículos se han organizado, orientado y especializado en impartir conocimientos y saberes universales, suponiendo que en

estos están implícitos los valores y actitudes positivas que los estudiantes internalizan. La realidad nos muestra como esto no ha funcionado así.

Esta temática de por sí constituye una ideología que debiera estar presente y ser vivida en la enseñanza de los contenidos programáticos; si queremos formar ciudadanos con clara conciencia social y moral con conocimiento pleno de sus deberes y derechos, propiciando cambios actitudinales ante el desarrollo desmedido de una sociedad global y excluyente, formando ciudadanos que conformen una sociedad más solidaria. La temática de los derechos humanos no se agota en las materias de estudio, sino que requiere de una reconsideración de fondo en el currículo tanto explícito como implícito.

Para aproximarse al conocimiento de los Derechos Humanos hay que hacerlo desde lo racional, pero también desde lo afectivo. Es un saber que está en la cotidianidad, en el diario vivir, en la vida económica, social y política. En la comunidad, en la familia, en la escuela se vive el respeto o la violación de los Derechos Humanos. Es reconociendo la realidad y conflictividad que se genera en la vida diaria, y viviendo los valores vinculados a los derechos humanos, que se puede hablar de su aprendizaje. No es sólo mera información sobre ellos lo que conlleva a su internalización.

En el aula debemos hacer el ejercicio permanente de promoción y defensa de los Derechos, poner en práctica el respeto al Derecho ajeno, ejercer nuestro Derecho, y establecer un diálogo democrático que nos enseñe la resolución no violenta de nuestras diferencias. El aula es el espacio para aprender la aceptación de los que vemos como diferentes, de reconocer el valor de la diversidad cultural, de reconocer en el resto de los compañeros el complemento social del que cada niño necesita para su desarrollo integral.

La educación en Derechos Humanos, tiene como preocupación la instauración de una nueva cultura cuyo fundamento contemple los Derechos Humanos y cuyo centro sea el ser humano en su dignidad, tomando conciencia de que en cada Derecho, que todos y cada uno tiene, nace el deber de todos y cada uno de respetar ese Derecho en los demás.

¿Qué pasa con nuestros niños y adolescentes en el sistema educativo?

A menudo repetimos que la educación es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, pero a la hora de hablar de fracasos, bajos niveles de calidad educativa, repetición, deserción, etc. ponemos la mirada en la institución escolar y liceal a las que se les demanda

excelencia y equidad en un contexto devastado, carente de motivaciones y con marcada injusticia social y con la angustia de docentes que no están preparados para enfrentar las situaciones que emergen en estos contextos. Frente a este escenario, generador de tantos factores negativos y que perturban el normal desarrollo intelectual y socio afectivo de nuestros niños y adolescentes, resulta paradójico que se demande principalmente a las Instituciones Educativas y a sus equipos docentes por no poder responder a las necesidades educativas con la eficiencia y eficacia que nuestra sociedad espera.

Alta heterogeneidad de los problemas y fuerte deterioro de las condiciones de educabilidad y la demanda de una mayor calidad educativa para responder a una sociedad que exige aptitudes y capacidades para un mundo altamente competitivo configura un escenario al que no solamente debe responder el Sistema Educativo con sus políticas globales y las Instituciones Educativas en el marco de sus proyectos educativos institucionales, sino definitivamente, toda la sociedad en su conjunto.

Las organizaciones sociales de todo tipo, los medios de comunicación social y todos los que reclaman por la necesidad de restablecer el equilibrio entre la responsabilidad del Estado en la educación sistemática y la correspondiente, en las acciones educativas, tanto por parte de la familia como de la sociedad en su conjunto, están llamadas al deber irrenunciable de responder a este desafío de contener y acompañar a nuestra niñez y adolescencia en riesgo.

Es necesario recuperar a la familia y a la Escuela como agentes de socialización impidiendo que sean desplazados por aquellas propuestas regidas por la lógica del consumo y organizadas alrededor del papel preponderante de los medios masivos de comunicación social y que hoy terminan, seduciendo, cautivando e imponiendo en nuestros niños y adolescentes, necesidades artificiales que los alejan de las necesidades naturales de realizarse desde un personal proyecto de vida.

Las Escuelas y Liceos como los servicios sociales tradicionales desde los distintos sectores y programas, no son suficientes para atender a los niños y adolescentes en situación de riesgo. Muchos de los programas están insertos dentro del sistema escolar y los niños y adolescentes en riesgo social, hacen abandono precoz de dicho sistema. El sistema educativo tradicional no cuenta con herramientas para atender a los alumnos con conductas violentas y cuyas causas podrían asociarse a situaciones de abuso físico y sexual, uso de drogas, alimentación insuficiente, etc. y con frecuencia responde expulsando al estudiante, lo que a su vez, conlleva a aumentar su situación de riesgo y a perpetuar la pobreza.

Los niños y adolescentes que viven en ambientes de extrema pobreza, de alta inestabilidad familiar, en ambientes sociales y familiares de violencia, marginados del sistema escolar, ya sea porque no se incorporan o lo abandonan prematuramente, requieren un tipo de atención especial, particularmente dirigido a resolver y prevenir los problemas específicos que están sufriendo; y las Instituciones generadoras de formadores también deben asumir la responsabilidad de mejor dotar a los futuros docentes, para un desempeño eficiente del rol que dé respuesta positiva a las nuevas demandas de estos tiempos.

¿Cómo educar en y para los Derechos Humanos?

Una educación en y para los Derechos Humanos debe necesariamente apartarse del conjunto de negaciones y discriminaciones que en la escuela aún perduran respecto a género, cultura, condición social o étnica. Esta situación requiere una mirada pedagógica y curricular distinta. Tenemos que empezar a mirar la Escuela, el Liceo como un espacio cultural y social en el que hay maneras distintas de relacionarse, de comunicarse, de valorar, de actuar, de sentir y de pensar.

Se debe propiciar una cultura de la comunicación, en donde padres, maestros, profesores, personal no docente y alumnos se integren en espacios de diálogo para expresarse, comprenderse, aclararse, coincidir, disentir y comprometerse con su proceso educativo y desarrollo, tanto personal como colectivo.

Solo en un espacio democrático podemos aprender y vivir para la dignificación del ser humano y el respeto de sus Derechos.

El educador debe ser el primero en propiciar el espacio para el desarrollo de ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad, incluyendo la revisión permanente de textos, relaciones, contenidos y valores transmitidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los Institutos de Formación Docente deben permitir la participación activa y creativa del aprendiz de docente. Debemos plantear entonces, una formación docente que permita internalizar actitudes y valores en los maestros y profesores, que les permitan democratizar el aula de clase, que favorezcan la participación plena de los demás miembros de la institución, donde la vivencia del respeto mutuo y la responsabilidad compartida sean la orientación en el proceso educativo.

Los proyectos pedagógicos son una herramienta para instrumentar planes para la educación en y para los Derechos Humanos, en el aula. Pueden estar centrados

hacia la enseñanza de los contenidos vinculados a los valores ciudadanos, o solo implementar la vivencia de la ciudadanía en el aula.

Para que nuestros niños y jóvenes referencien a la Escuela, al Liceo como su espacio de producción, expresión, defensa de sus Derechos y cumplimiento de sus obligaciones, además de constituirse en el ámbito desde donde protagonizar una activa participación para la mejora de la calidad de vida de su comunidad barrial desarrollando de manera concreta la solidaridad, descubriendo y construyendo su personal proyecto de vida enmarcado en el proyecto comunitario, debemos capacitar adecuadamente a los futuros docentes.

Se les debe preparar para realizar un diagnóstico de contexto socio-económico y de la realidad educativa y cultural de cada zona o barrio y a partir de ahí poder desarrollar programas desde cada comunidad orientados a la realización de actividades que promuevan la integración, los hábitos de sana convivencia y la responsabilidad solidaria no sólo en los jóvenes, sino en toda la comunidad en la búsqueda de recomponer su tejido social.

El gran desafío es el de unir inclusión con exigencia académica. Responder a este desafío exigirá no solo analizar en profundidad los contenidos y diseños curriculares sino poner una mirada crítica en la formación docente y en la necesidad de contar con condiciones adecuadas que favorezcan su adhesión y compromiso con los Proyectos Institucionales.

La experiencia de los últimos años, nos ha enseñado que no alcanza con una transformación curricular sino además resulta necesaria la capacitación y la reconversión efectiva de los docentes en función de las realidades y contextos que debe enfrentar. Un punto positivo fue el instrumentar la replicación del Curso de Especialización en Derechos Humanos a los futuros docentes, alumnos de los Institutos de Formación Docente. Se debe continuar haciendo, porque nadie puede enseñar lo que no sabe y nuestros alumnos de formación docente deben egresar bien instrumentados en todo lo que tiene que ver con la temática que nos ocupa. Falta avanzar en estos aspectos.

Se requiere un análisis urgente y una inmediata reconversión de todo lo concerniente a la función, la estructura y las estrategias de supervisión y control, poniendo el acento en la adecuada orientación y asesoramiento a los equipos directivos y docentes e introduciendo, sin prejuicios, la mirada interdisciplinaria y comunitaria, en el análisis de las instituciones educativas; avanzando en la articulación de la supervisión de los diferentes niveles educativos entre sí.

La Educación es el nombre de la Justicia Social en el siglo XXI y para nuestros niños y adolescentes en riesgo, debe convertirse en el camino necesario, no rutinario, atractivo pero exigente, motivador y formador, que los conduzca a la plena realización dentro de su comunidad.

Educación en Derechos Humanos

Las organizaciones de defensa de Derechos Humanos también han adelantado un importante camino en materia de educación en y para los Derechos Humanos en el país. Estas organizaciones realizan cursos de formación, talleres, organizan encuentros formativos, dan asesoría a docentes e investigadores, publican materiales educativos y de difusión. También tienen una importante proyección hacia los sectores populares mediante la formación para la defensa de víctimas de violación de Derechos Humanos.

Estas instituciones pueden servir de apoyo para poner en funcionamiento nuevos planes y acciones que lleven a la implementación de la educación en y para los Derechos Humanos; es por ello que es necesario que los Institutos de Formación Docente les abran sus puertas para que mancomunadamente podamos trabajar en pro de una educación que dignifique la vida humana.

¿Hacia dónde ir?

Son muchos los pasos y acciones para adelantar una reforma profunda, hay indicios e iniciativas, pero aún faltan los acuerdos para su desarrollo. Se debe comenzar e ir uniendo criterios, pero su construcción ha de ser de manera colectiva. No hay un plan hecho, debe construirse con la participación de todos, acorde a la realidad y las necesidades de nuestro país y de cada localidad en particular.

Los pasos a dar deben ser conocidos por todos los participantes del proceso, todos deben tener un conocimiento básico de lo que se pretende. Las reformas y cambios deben estar acorde a los cambios que sufre el país, se debe interactuar con el entorno nacional, incluso proponerle al país la visión desde el sector educativo. Los docentes deben asumir el papel de orientadores. Debe darse una consulta formal, además de estimularse la consulta y discusión democrática que permita hacer el ejercicio del diálogo democrático.

Los Derechos Humanos en la educación formal implican una práctica innovadora y cuestionadora para la Escuela y al Sistema Educativo en general. Introduce nuevos conceptos y elementos metodológicos, con adecuación de algunas ideas pedagógicas. Esto representa una reconstrucción del saber, del sentir, del pensar, del actuar, de las apreciaciones subjetivas de la educación con la

intención clara de formar nuevos ciudadanos de amplio desarrollo intelectual y moral; capaces de adelantar los cambios que impulsen el desarrollo social y económico del país.

Perfil del docente que educa en Derechos Humanos

Para transformar una cultura es necesario cambiar previamente los actores que la construyen. Evidentemente sin el compromiso de los sujetos del proceso educativo y especialmente de los orientadores y facilitadores de ese proceso, los docentes, no hay posibilidad de llegar a esa aspiración transformadora.

Podríamos definir aquí entonces de forma sucinta y clara un perfil de ese educador que precisamos para educar en Derechos Humanos.

Debe ser el docente una persona convencida de que el saber en Derechos Humanos no pasa solo por el conocimiento formal, legal, instrumental, sino fundamentalmente por el campo de las actitudes y valores, de los comportamientos y acciones, de la coherencia entre “el decir”, “el ser” y “el hacer”. Es el modelaje educativo la primera herramienta metodológica con que cuenta un docente para educar en valores y en Derechos Humanos.

Debe comprender que la educación en Derechos Humanos es profundamente holística, a la cual se accede no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino desde lo afectivo, lo corporal, lo subjetivo e intersubjetivo. Los Derechos Humanos tocan la fibra de la sensibilidad humana, de la solidaridad ante el dolor de los hombres y mujeres, del compromiso con la libertad y la justicia en todos los pueblos de la tierra. Los Derechos Humanos no pueden entenderse sin dejarse conmover todo el ser ante los muchos niños y adolescentes privados de sus Derechos.

Este educador que educa en Derechos Humanos debe estar formado en el contexto, ubicado en la realidad de la vida cotidiana, no sólo la propia sino la de sus alumnos y la de la comunidad en la que está inserto desarrollando su práctica educativa; conociendo esa realidad para

poder desde ella generar proyectos de transformación. Este docente debe saber ubicarse en el lugar correcto para educar. Recordemos el pensamiento de Engels: “no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio”. Dicho axioma nos llama a los educadores a entender que la verdad es absoluta, pero no los caminos para llegar a ella. Esto es clave en la tarea educativa. Descubrimos así que no se puede educar desde cualquier lugar. El lugar educativo nunca es neutro, siempre está posicionado, siempre está comprometido, y en el caso de un educador comprometido con los Derechos Humanos ese lugar debe ser desde los excluidos. No se puede educar para la vida si no se está comprometido con ella. No se puede transformar una sociedad y sus expresiones culturales si no se asumen a cabalidad esos principios éticos mínimos que son los Derechos Humanos.

Debe ser este educador que deseamos autónomo, intelectual y afectivamente, conciente de que el conocimiento es poder y que el respeto a los Derechos Humanos exige una distribución equitativa de ese conocimiento para acceder a una democracia real. Sin embargo esta autonomía no debe entenderse como sinónimo de aislamiento. Todos los estudios al respecto señalan que un rasgo significativo del trabajo docente es su carácter individual. Esto ha sido contraproducente, al no estimular la discusión ni la co-responsabilidad y obligando al docente a afrontar privadamente la solución de los problemas que genera su actividad. El trabajo en equipo y la acumulación y sistematización de experiencias deben ser exigencias irrenunciables del diseño institucional de toda Escuela que se plantee ejecutar un proyecto pedagógico coherente y viable.

Por último digamos que el educador comprometido con la educación en Derechos Humanos debe ser alguien capacitado para tocar la conciencia de sus alumnos y desarrollarla intencionando la toma de conciencia del valor que implican los Derechos Humanos para toda la humanidad, empezando por ellos mismos. De nada sirve la “ciencia sin conciencia”, y la historia de la humanidad se ha encargado drásticamente de enseñarnos la rotunda verdad que encierra esa afirmación.

Referencias bibliográficas

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1994): *Valija Didáctica: Educando para la Libertad*. Caracas: Amnistía Internacional. Sección Venezolana. 4 módulos.

BUSTAMANTE, Francisco y GONZÁLEZ, María Luisa. (1992): *Derechos humanos en el aula: Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*. Montevideo: Servicio Paz y Justicia.

BUXARRAIS, María Rosa. (2000): *Educación para la Solidaridad*. En: Boletín del Programa de Educación en Valores. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. N° 8, Julio.

GONZALEZ LUCINI, Fernando. (1998): *Reflexiones para una Pedagogía de la Esperanza*. Mérida: Seminario Internacional sobre Educación en Derechos Humanos.

RODRIGUEZ JAEN, Rosa. (1997): *Llevando nuestros derechos al aula*. Caracas: UNICEF.

TUVILLA R, José. (1993): *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: CCS.

TUVILLA R, José. (1994): *La Escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Sevilla: MCEP.

