

EL AULA: UN ESPACIO ANTAGÓNICO A LA POLIFONÍA DEL MUNDO DE LA VIDA

JUAN XAVIER
Centro Regional de Profesores del Norte
RIVERA, URUGUAY
e-mail: jfxavieralvez@gmail.com

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

Resumo: Que lugar tem hoje a escola na sociedade uruguaia em um mundo cruzado por transformações de toda ordem, cobrindo todos os espaços? Ultimamente já é parte do “mundo da vida” (lebenswelt) escutar histórias de violência escolar, pelos próprios atores envolvidos como pelos meios de comunicação, gerando uma habituação, alterando-se dessa maneira os sentidos “tipificadores” que mediam as interações sociais. Neste artigo, tento analisar, desde uma perspectiva fenomenológica, como as mudanças acontecidas na sociedade tardomoderna, modificaram os sentidos dos participantes de uma interação em situação de aula, desde que lugar separam os atores e desde que lócus erguem seus discursos. **Palavras chaves:** Comunicação; intersubjetividade; múltiplas identidades.

EL AULA: UN ESPACIO ANTAGÓNICO A LA POLIFONÍA DEL MUNDO DE LA VIDA

Resumen: ¿Qué lugar tiene hoy la escuela en la sociedad uruguaya en un mundo que está atravesado por transformaciones de todo orden y en todos los ámbitos? Últimamente ya es parte del “mundo de la vida” (lebenswelt) escuchar relatos de violencia escolar, tanto por los propios actores involucrados, como por los medios de comunicación, generando una habituación, alterando de esa manera los sentidos tipificadores que median las interacciones sociales. En este artículo, pretendo analizar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo los cambios ocurridos en la sociedad tardomoderna han impactado en los sentidos de los sujetos participantes de una interacción áulica, considerando desde qué lugar se posicionan los actores y desde que locus construyen sus discursos. **Palabras claves:** Comunicación; intersubjetividade; múltiples identidades.

THE CLASSROOM : AN ANTAGONISTIC SPACE POLYPHONY WORLD OF LIFE

Abstract: What role does the school today in Uruguayan society in a world that is crossed by transformations of all kinds and in all areas? Lately it is part of the “life-world” (Lebenswelt) hearing stories of school violence, both by the actors involved, such as the media, generating a habituation, thereby altering the typifying senses that mediate social interactions. In this article, I try to analyze, from a phenomenological perspective, how chan-

ges in the late modern society have an impact on the senses of the participating subjects of interaction classroom, considering from which place the actors are positioned and from what locus they build their speeches.

Keywords: communication; intersubjectivity; multiple identities.

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

1 INTRODUCCIÓN

¿Qué lugar tiene hoy la escuela en la sociedad uruguaya en un mundo que está atravesado por transformaciones de todo orden y en todos los ámbitos?

Desde la sociología, diferentes discursos explican las transformaciones que ocurren en la sociedad contemporánea, así lo hacen saber, entre otros, CASTELLS (1998) desde la sociedad red, GIDDENS (1995) y su teoría de la estructuración, donde desarrolla el concepto de la dualidad de la estructura-acción haciendo la sociedad más reflexiva al transformar al sujeto en agente, U. BECK (1998) y los miedos que expresa la sociedad del riesgo, etc.

Todos de una forma u otra coinciden en manifestar que las relaciones sociales y los marcos regulatorios de la acción individual e instituciones se han reestructurado, por lo que los viejos esquemas con que se ordenaba la realidad, ya son perimidos u obsoletos para dar cuenta de los impactos de estas transformaciones en las condiciones socioculturales en la que se mueven los individuos y las instituciones, en este caso, las educativas.

Con acierto afirma GIDDENS (1995, p. 86) que dichas transformaciones impactan sobre el mundo social, obligando que las estrategias y las “prácticas sociales, [como los] recursos y reglas” acumuladas sean redefinidas, pues estos cambios estructurales desorganizan la realidad en que se mueven las instituciones y los sujetos, generando diferencias construidas por grupos que provienen de distintos sectores con diversidad de sentidos.

En un contexto de des-configuración y reconfiguración es difícil construir un orden de sentido, máxime si se habita un espacio que está caracterizado por el derrumbe de las certezas, tanto conceptuales, como identitarias e institucionales con las que fueron construyendo el entramado social. Esta incertidumbre no vino sola, sino que fue acompañada por una serie de impactos en las subjetividades que perturbaron y continúan perturbando las condiciones de existencia y la construcción de la realidad en la interacción cotidiana entre un ego y un alter, impacientes.

Estos procesos de una identidad cada vez más compleja, acompañada de desinstitucionalización, alteran aún más la cotidianeidad, más aún si tomamos en cuenta que en los últimos años ya forma parte del mundo de la vida (lebenswelt)³⁸ escuchar relatos de violencia escolar, tanto por los

38 “Para el sociólogo A. Schutz, en primer lugar, el mundo de la vida (die lebenswelt) es aquel de la cotidianeidad y en donde cualquier sujeto realiza una experiencia que es

propios actores involucrados, como por los medios de comunicación, generando habituación, alterando de esa manera los sentidos tipificadores que median las interacciones sociales. Para aproximarnos a la comprensión de la constitución de los significados atribuidos al otro por estos actores, es necesario que nos apropiemos de la concepción de enunciación discursiva desarrollada por BAKHTIN (2008, p. 253 y ss.) en el sentido que mediante el acto de enunciación está presente la intersubjetividad humana como parte del proceso de interacción verbal y constitutivo de la realidad lingüística, pues el interlocutor es un elemento activo, dinámico, vivo, dialéctico en la constitución del significado. Considerando esta visión del lenguaje como interacción social en la que la constitución del otro diferente no se hace en forma aislada de lo social, se puede percibir que todo acto de enunciación individual integra un contexto más amplio, revelando las relaciones intrínsecas entre lo lingüístico y lo social, donde necesariamente estén conectadas con las representaciones sociales desde una postura que conciba al lenguaje vinculado a lo ideológico. Para BAKHTIN según NAGAMINE (2012, p: 9) el lenguaje, como sistema de significación de la realidad, marca la distancia entre el objeto representado y el signo que lo representa, es en este intersticio entre la cosa y su representación signica donde reside lo ideológico. La ideología toma cuerpo en la palabra, el sujeto construye la realidad desde su locus, por lo tanto la palabra se transforma en “arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes” (NAGAMINE, 2012, p: 9).

La interacción social puede llevarse a cabo si hay por lo menos dos conciencias dispuestas a dejarse orientar respectivamente. La interacción vista de este modo implica la intersubjetividad, la que solamente es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social. Así, cuando yo me dirijo hacia otra persona, en este caso un estudiante y le pregunto sobre algún tema, supongo una estructura social en la que reconozco al otro, asumo que compartimos cier-

necesariamente única, por el hecho de que aquél lleva sobre sus espaldas una biografía personal, un itinerario experiencial en donde se mezclan tantos elementos adquiridos por socialización primaria y secundaria así como también expectativas y deseos íntimos. (...)En tales condiciones podemos decir, la experiencia del mundo de la vida de ese sujeto no es realizada desde simples lugares comunes a todos los individuos, sino desde una perspectiva que es perfectamente personal...” BAEZA, M. A. Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de Sociología profunda. Santiago de Chile. RIL Editores. 2008 p.188.

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

tos códigos cuando realizamos alguna actividad común, influyo y me deixo influir. Pero en la época actual, el sentido común ya no es el marco orientador de las prácticas, con el cual se le da sentido a la realidad y con el que los sujetos se anticipan a ciertas conductas que permiten el desarrollo de la vida social, porque la situación biográfica³⁹, que indica que la forma de dar sentido al mundo depende de las experiencias previas de los sujetos que se dan en un medio social y cultural, presenta una brecha cada vez más evidente, cuanto más diferentes son los sectores sociales que se enfrentan en un encuentro social, encuentro que se lleva a cabo en un mundo sociocultural fragmentado por múltiples realidades.

En este artículo, pretendo analizar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo los cambios ocurridos en la sociedad tardomoderna impactaron en los sentidos de los sujetos participantes de una interacción áulica, desde qué lugar se posicionan los actores, desde que locus construyen sus discursos.

2 LA REALIDAD ÁULICA: CAMPO DE DOMINIO DEL “SABER EXPERTO”

Tomando lo precedente como motivo para incursionar en el tema, tomaré como referencia la concepción sociocultural del lenguaje y de la interacción vygotskyana citada por CASSANY (1999, p. 17) según la cual “el lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes”, en virtud de la que existiría una mutua influencia entre ambos actores.

También es punto de partida la idea que la comunicación humana, por la cual el individuo desarrolla el lenguaje y mediante éste, se despliega el pensamiento y el conocimiento, solo puede darse a través de la actividad comunicativa. Por tanto asigno a la interacción y por ende, al diálogo la centralidad en la elaboración, desarrollo, exteriorización y expresión de

39 Schutz indica que nuestra forma de dar sentido al mundo depende de nuestras experiencias previas que se dan en un medio social y cultural. Esta situación biográfica “solo es en muy pequeña medida producto de mi propia creación. Me encuentro siempre dentro de un mundo históricamente dado que, como mundo de la naturaleza y mundo sociocultural, existió antes de mi nacimiento y continúa existiendo después de mi muerte.” SCHUTZ, A. El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu, (2003, p. 93)

una idea, es decir, la actividad dialógica⁴⁰ desempeña un papel central en la construcción de nuevas categorías de aprendizaje.

Se puede comprobar empíricamente que la interacción en la vida cotidiana informal o formal, es un medio fundamental para desarrollar nuevos procesos cognitivos más complejos, máxime si se parte de la idea que la interacción en los centros educativos se produce entre dos sujetos que no tienen la misma capacidad cognitiva, pues intercambian visiones un experto y un aprendiz, es decir, alguien que ya tiene incorporado a su matriz conceptual y cognitiva ciertos recursos, insumos, que facilitan su ulterior aprendizaje y por ende su relación con el entorno. Enfrente está un individuo que debe incorporar a su esquema mental, estrategias que le permitan la adquisición de procesos de pensamiento más complejos, lo que requiere ampliar su matriz lingüística, en la medida que debe incluir nuevos signos, facilitando así el aprendizaje lingüístico.

Para que pueda instaurarse ese proceso de aprendizaje, VYGOTSKY (1988, p. 133 y ss.) otorga gran trascendencia a la zona de desarrollo próximo, es decir, son los diferentes usos verbales que una persona está en condiciones de aprender y realizar autónomamente, esta actividad no lo hace solo, sino acompañado, por lo que necesariamente deben enfrentarse el aprendiz y el experto.

Con respecto a la mencionada diada entre hablantes, creo que ambos parten de paradigmas distintos para interpretar las acciones de cada uno, por lo que arribarán a conclusiones diferentes porque el punto de partida es inconmensurable (KUHN, 2005, p. 309) pues el contexto social, la biografía escolar, la experiencia acumulada, la situación biográfica, como el capital cultural de ambos actores, son distintos por lo que sus interpretaciones serán diferentes.

En este aspecto coincido con CASSANY (1999, p.: 26) en lo concerniente a que:

“saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan. Para poder interpretar el sentido de cada actuación verbal es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario,

40 Desde una postura habermasiana es la consecuencia de un diálogo en el que por lo menos, dos personas, dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder.

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

lugar y tiempo, situación): el significado se construye a partir de esta asociación a tres bandas entre propósito comunicativo, contexto social y palabra.”

Observando lo que sucede en las instituciones educativas de USA, CASSANY (1999, p. 28) dice:

“Muchas de las prácticas denominadas de escritura resultan ser actividades mecánicas de rellenar vacíos, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones. Por otro lado, muchos de los escritos que se producen en las clases (exámenes de tema, ensayos, protocolos de laboratorio) tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje.”

Pienso que esta práctica se puede extrapolar a lo que ocurre en la situación áulica

local. Creo que ese es el tema, *se evalúa conocimiento, no la producción del conocimiento, tampoco la construcción del mismo, lo que se reproduce es la inercia, la falta de espíritu crítico, la pasividad, la subordinación del aprendiz al experto.*

Vinculando dicha práctica con la realidad de Formación Docente, lo que se practica es la egología solipsista husserliana en el sentido que el YO ocupa el lugar central de todas las vivencias del sujeto, pero el YO del experto, no otros YOES como sistema de potencialidades y actualidades.

En esta situación, contraria a la posición del filósofo de Prossnitz, si bien el YO modifica los otros Yoes, el YO permanece impenetrable, inalterable, ¡se entiende!, ¡es el Yo experto!, ¡no puede adoptar una actitud de un yo aprendiz al modo ranciérano, porque implicaría no reconocerse como sujeto! En esa circunstancia, la dimensión temporal áulica prolonga el suplicio en la medida que la interacción se transforma en acción unidireccional, orientada por los intereses del experto, incapaz de seducir al aprendiz.

2.1 CONSECUENCIA: LA RENDICIÓN DEL APRENDIZ.

Este tipo de acción no facilita el aprendizaje significativo porque la relación pedagógica está construida desde la mentalidad conservadora del docente, desde sus esquemas cognitivos e intereses instrumentales, que son en primera instancia la preservación del orden social, orientados por una

acción estratégica, nunca orientada por una acción comunicativa, es decir, una acción que considere los intereses de los actores involucrados en la interacción.

Entiendo por interacción a la coordinación de los planes de acciones en que ego enlaza con los de alter. El “enlace” significa la reducción del espacio de opciones que contingentemente se encuentran unas con otras, permitiendo de esa forma el tratamiento de temas y acciones en “los espacios sociales y tiempos históricos. Si se adopta la perspectiva de los participantes, esta necesidad de enlace es ya resultado del propio interés en la persecución de los propios planes de acción.” (HABERMAS, 1990, p: 73)

Pero la acción ejecutada por el actor se fundamenta en la interpretación que hace de la situación y del entorno, por lo tanto, en el aula, las acciones deben coordinarse lingüísticamente, las que pueden consistir en la mera transmisión de información o ser una fuente de integración social. En un caso se está frente a una acción estratégica mientras que en otro caso, a una acción comunicativa que conlleva a un consenso del entendimiento lingüístico, donde alter y ego se encuentran en el mundo de la vida, alcanzando un acuerdo que considere ambas perspectivas.

Este acuerdo no puede imponerse, sino construirse desde adentro del propio sistema áulico, por lo que hablante y oyente se entenderán desde el momento en que se encuentran en condiciones de interpretar los motivos subjetivos del actor. Esto sólo es posible si ambos se remiten a la experiencia significativa que tiene cada uno del mundo social, es decir, desde la configuración biográfica, entendiendo como tal “al cómo” cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo.

Este entendimiento es viable, mediante la intersubjetividad por la cual el mundo del sentido común permite la anticipación de ciertas conductas ya tipificadas, ya sedimentadas, que mediatizan el reconocerse mutuamente y por lo tanto, permite compartir las mismas vivencias.

En las actuales instituciones educativas, ¿qué significa ese mundo social para el estudiante?, ¿qué sentido le asigna a su actuar dentro de él?

Si bien, siempre las instituciones educativas priorizaron la relación entre sujetos que ocuparon posiciones y que desempeñaron roles definidos desde fuera del espacio social en que se desarrolló la experiencia áulica y no concibieron la interdependencia entre personas, actualmente esto se agudiza por la brecha de perspectivas simbólicas.

Prevalece el comportamiento de la marioneta cultural que se limita a

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

responder los dictámenes de estructuras coercitivas, tipo autómatas sociales, que responde acríticamente e irreflexivamente a las normas y valores impuestos.

2.2 LA FOBIA DEL RECHAZO HACIA EL “OTRO” COMO “SÍNTOMA”

Para ayudar a entender mejor esta situación de in-comunicación, recurriré al pensamiento de KANT (1978) en cuanto que, lo típico devenido en soporte de noción ideológica universal desempeña el papel de esquematismo trascendental, convirtiendo el concepto universal vacío en una noción que se relaciona con nuestra experiencia real. La perspectiva cambia en forma radical, advierten JAMESON y ZIZEK (1998) cuando percibimos como típico el caso de una infracción a la norma realizada por ;una mujer negra pobre con hijos, embarazada!, o por un ;adolescente⁴¹ !, en ese caso, lo universal “es el resultado de una escisión constitutiva, en la cual la negación de una identidad particular transforma a esta identidad en el símbolo de la identidad y la completud como tales: el Universal adquiere existencia concreta cuando algún contenido particular comienza a funcionar como su sustituto” (ZIZEK, 2003, p 117 y ss.). El Universal se actualiza cuando me enfrento a una situación particular con un adolescente-joven estudiante que no desempeña el rol típicamente esperado, más aún si dicho adolescente-joven pertenece a una familia desestructurada, vive en situación de pobreza y presenta una inconsistencia estudiantil, o sea, es estudiante de a ratos, no siempre, por lo que se convierte este concepto universal vacío en un símbolo de identidad completa que tiene existencia concreta, ;el estudiante adolescente-joven no-estudiante porque no se comporta acorde a lo típicamente esperado!

Se produce un cortocircuito entre lo universal y lo particular donde la operación de hegemonía sutura el universal vacío a un contenido particular, en este caso concreto, la acción del adolescente estudiante pobre no condice con la expectativa depositada y pasa a ser la causa de la inseguridad, por lo que la solución que agenda la institución educativa al mal social moderno es la estigmatización.

Según ZIZEK (2003) se puede apreciar un vínculo entre el universal y el contenido particular que funciona como su sustituto “sea contingente significa precisamente que es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica.”

41 Son soportes fantasmáticos.

Pero para que la ideología dominante funcione, debe incorporar al menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación pedagógica y violencia simbólica, distorsionando la expresión de deseo con el objeto de legitimar la continuidad del statu quo, es decir, aquellas relaciones de dominación y violencia simbólica, ya que dicha ideología manipula la solidaridad comunitaria y social, transformando la tolerancia como el valor fundamental de respeto a los derechos de propiedad, independientemente de la situación en que se encuentre el sujeto en referencia a los medios de producción cultural. Por lo tanto la ideología pasa a ser el desplazamiento formal de la no-ideología, ya que la lucha por la hegemonía ideológica y política pasa a ser la apropiación de expresiones sentidas espontáneamente como no políticas, trascendiendo la arena política.

Esta ilusión de que se vive en una condición posideológica, según ZIZEK (2003) es una trampa posmoderna, es una asimetría, un cierto desequilibrio patológico que desmiente el universalismo de los deberes burgueses, es la fisura *suturada*⁴² mediante la inclusión de una noción aceptada de conocimiento absoluto como un monstruo de totalidad conceptual que devora toda contingencia.

El rechazo hacia el Otro-en este caso concreto, los adolescentes como Universal- propio de la fobia posmoderna contemporánea, es el “*síntoma*”⁴³ -como metáfora que sustituye al deseo reprimido, que a su vez, produce un goce- del capitalismo tardío multiculturalista, y echa luz sobre la contra-

42 Según la filosofía de ZIZEK desde su particular interpretación lacaniana, la ideología tiene necesariamente una “existencia material” que se materializa en prácticas ideológicas, rituales e instituciones, agregando que la costumbre externa es siempre el soporte material para el inconsciente del sujeto. Es decir, existe una creencia inconsciente que va más allá de la creencia cotidiana y que sirve como la apoyatura no consciente de la creencia material. Por lo tanto, entre el pasaje del significante como imagen (palabra) al significado, como concepto (sentido) opera la ideología inconscientemente en el sentido que hay una creencia anterior que cierra (sutura) la fisura desde el momento en que lo real-externo coincide con lo imaginario interno. El universal vacío (creencia inconsciente del sujeto-ideología hegemónica) es sustituido por lo sucedido en la realidad concreta, el universal particularizado.

43 Es una formación significativa particular, “patológica”, una ligazón de goce, una mancha inerte que resiste a la comunicación y a la interpretación, una mancha que no puede ser incluida en el circuito del discurso, de la red de vínculos sociales, pero que es al mismo tiempo una condición positiva de ella. Es un elemento particular que subvierte su propio fundamento universal, una especie que subvierte su propio género.

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

dicción propia del proyecto ideológico liberal-democrático.” (JAMESON Y ZIZEK, 1998, p. 157 y ss.)

Pienso que el discurso que se instaló en la sociedad uruguaya mediante la inseguridad y que se trasladó a los centros educativos, es una forma de sacar de encima el agua sucia, pero conservando el bebé, es decir, el Yo saludable, confrontándolo con su propia agua sucia, con los síntomas, con las fantasías⁴⁴, es decir, con lo desechable, la minoridad infractora, el adolescente no-estudiante, pasan a ser los otros subterráneos dominados por la autoridad simbólica pública que se hace visible, que se sensibiliza impudicamente ante la sociedad por la muerte atroz de una perrita por dos adolescentes (Universal particularizado), adoptando una actitud cínica, pero que no se sensibiliza ante la situación de marginalidad social y exclusión que viven miles de adolescentes uruguayos.

Esa misma ideología cínica, aplaude a la autoridad simbólica pública cuando irrumpe en los barrios periféricos en los denominados dispositivos saturación cristalizando de esa forma el sueño de los limpiadores étnicos instalándose el fundamentalismo étnico posmoderno y xenofóbico que alimenta un populismo con inclinaciones patrióticas. Esto nos permite afirmar que las excepciones actuales, entre las cuales están los adolescentes guetizados, son “el síntoma del sistema universal del capitalismo tardío” (JAMESON Y ZIZEK, 1998, p. 157 y ss).

Esta abominación del otro está mediada y alimentada por la socialización irradiada o telerealista operada por y desde los medios de comunicación. Estas representaciones del otro como diferente y peligroso son fundamentales en la cuestión del relacionamiento con la alteridad porque

“fornecem o quadro de mediação entre um sujeito e outro” (SODRÉ, 1992, p. 119).

El momento de la aprehensión de la identidad propia y del otro, se corresponde, perceptivamente, con estructuras simbólicas y cognitivas construidas desde las representaciones sociales, con un fuerte componente egóico que solo pretende conservar, esencialmente, el sí mismo, desechando lo otro diferente como abominable e ignominioso de ser reconocido. Pienso que la representación social producida desde los medios de comunicación como de las redes sociales, fortalece la estrategia ideológica del mito como

44 Según Lacan, es una construcción de la realidad desde el deseo. (Jameson y Zizek, op. cit. p. 138 y 139)

modo de significación, pues como tal, su función no es la de hacer desaparecer y sí la de deformar y hacerlo aparecer como una palabra despolitizada. (BARTHES, 1957, p. 286).

2.3 LA FALTA DE DIALOGICIDAD EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

Considero que la institución escolar se orienta por una acción social regida por imperativos morales kantianos donde la conducta significativa de los sujetos es aquella gobernada por reglas (normativa), convencional, del cual el docente es su principal exponente ya que los valores, en un sentido voluntarista, “forman a la vez los componentes motivacionales de la acción y los elementos centrales del consenso universal, que es la condición de la estabilidad social” (GIDDENS, 1987, p.133 y ss.).

Asimismo GIDDENS (1987, p.143 y ss.) enseña que este supuesto conduce a percibir todo conflicto de intereses como una desviación, “una falta de compromiso motivacional con las normas consensuales” ya que se apartan del marco referencial de la acción en virtud del cual no se satisfacen las expectativas normativas del sistema social.

En el caso áulico, se construye la falta de expectativas en el estudiante desde la sociedad, incorporada en los valores sostenidos por el docente hacia el educando. Éste vive una tensión constante con las demandas morales y normativas de la sociedad en contextos que producen universos simbólicos diferentes e incluso, contradictorios y su esquema familiar, desorientándolo, impidiendo lograr construir horizontes.

De un lado está la sociedad en la figura del educador, que exige una respuesta por parte del estudiante, que se reconoce a priori como obligatoria, por otro lado, el otro participante de la interacción, aborda la respuesta como una pretensión normativa, es decir, no la percibe como obligatoria, como un compromiso moral, sino útil para evitar la sanción.

Como se puede percibir, la producción de significado es distinta, de un lado, la interacción busca un solo comportamiento, mientras que del otro lado se busca una negociación. De un lado hay una frontera definida, hay una cultura común, del otro hay muchas fronteras, hay diversidades culturales, hay heterogeneidades y no homogeneidades. De un lado se encuentra la “espontánea democracia comunicativa contra la centralización estatal de la Verdad, siempre despótica burocrática. (...) la lógica del amo vs. el esclavo, (...) lo Uno vs. lo Múltiple.” (S. NÚÑEZ, 2012, p: 17)

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

La interacción en el aula es producto, para el experto, como algo natural, mientras que para el otro, forma parte de la división forzada del trabajo. Mientras una de las partes se ubica en la permanencia del sentido, la otra se ubica en las instantaneidades de sentidos.

3 DE UNA COMUNIDAD DE SENTIDO A UNA SOCIEDAD VIRTUAL O SIN-SENTIDO

Con los nuevos procesos globalizadores, las fronteras institucionales rígidas se debilitan, se va construyendo un nuevo orden que está anclado en el paradigma del cambio y en el de las incertidumbres, no en el de las permanencias y de las certezas absolutas como el anterior.

Pienso que en la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos, como lo indican COREA y LEWKOWICZ (2008, p. 45 y ss.) el individuo, ya no es una “inscripción localizable sino un punto de conexión con la red.” Por lo tanto el código es una entidad inexistente, mayor aún cuando este proceso altera las pautas culturales, sociales, políticas, económicas y simbólicas en una sociedad que se encuentra en una etapa de hibridación, es decir, en una nueva configuración, en busca de una nueva identidad, hacia donde confluyen las múltiples identidades.

COREA Y LEWKOWICZ (2008, p. 48) consideran que la comunidad actual no es una “comunidad de sentido, sino una comunidad virtual”, agregaría, una sociedad virtual.

Los autores afirman lo anterior al constatar la caída del código compartido, es decir, que la comunicación, en tiempos de fluidez,

“ha dejado de ser lo que supusimos durante el ciclo estatal nacional: una vía para establecer relaciones entre semejantes mediatizadas por un código compartido. La mediatización de estas relaciones significa que en una comunidad de hablantes todos los individuos remiten los mismos signos a los mismos referentes. Esa operación de remisión del signo al referente – o del signo al código- no sólo asegura y estabiliza el sentido, que se vuelve sentido común, sino que también instituye el sentido en cuestión como sentido común. Para que esto suceda se necesitan, al menos, dos condiciones: permanencia y repetición. El sentido del signo debe permanecer implícito durante cierto tiempo para que las remisiones puedan repetirse. Pero además es necesario educar a la comunidad de hablantes en ese hábito de remisión.” (COREA Y LEWKOWICZ, 2008, p: 43-44)

Ante esta evidencia me interrogo, tratando, a través de la pregunta, de buscar respuestas y certidumbres: ¿Cuál fue el esquema de la comunicación que atravesó varias generaciones de ciudadanos y que permitió el diálogo y el entendimiento? ¿Cómo se produce el vínculo entre el emisor y el receptor?

Concuerdo con COREA Y LEWKOWICZ (2008, p. 57 y ss.) que en el pasado, el diálogo se estableció porque el mensaje pudo comprenderse en la medida que ambos, emisor y receptor, lo remitieron al código común, pasando éste a ser el “tercer término entre emisor y receptor. (...) Los interlocutores son semejantes entre sí porque comparten un código; el código instituye entonces los lugares de emisor y receptor (maestro/alumno...) como lugares equivalentes ante el código aunque distintos entre sí...”

Pero hoy el diálogo áulico no se establece porque la escuela –para una gran parte de la población- ya no es considerada una institución que socializa saberes, sino que son los sujetos que con sus saberes, socializan a la escuela desde sus subjetividades.

La sociedad de hoy se presenta como un espacio con agujeros negros (ORTIZ-OSES, 2006 p: 191), un espacio donde la materia está disuelta y compactada a la vez, es decir, amorfa. Se vive en un tiempo acelerado, espasmódico -convulsivo, agitado-, donde el futuro se caracteriza por no tener horizontes y la sociedad por ser un juego, pero sin reglas, aunque el resultado es que muchos pierden y muy pocos ganan.

La sociedad de hoy, se caracteriza además por mantener relaciones sociales efímeras, líquidas, haciendo vigente el pensamiento de MARX referente a que todo lo sólido se disuelve en el aire (BERMAN, 1982, p. 15) en este caso concreto, el campo áulico como tal, ha sido modificado, incluso el concepto del otro como agonista ha sido sustituido por la visión de antagonista, es decir, un oponente al cual ya no hay que convencer, sino que hay que destruir sus potencialidades, sus originalidades, sus creatividades.

En esta modernidad líquida (BAUMAN, 2009) todo lo estable se disuelve, se evapora, las reglas morales pasan a ser situacionales y contextuales, es decir, sirven para explicar los encuentros sociales momentáneos, pero no para ser aplicadas a situaciones perdurables, porque estas son excepcionales.

En la sociedad actual, en lugar de remitirse a la comunicación, habría que hablar de “des-comunicación: sin código compartido, no hay instancias que ligue los términos que habitan las situaciones. La comunicación ha dejado

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

de ser una relación natural entre los hombres, seres parlantes“ (COREA Y LEWKOWICZ, 2008, p. 47), dificultando el entendimiento, más aún si el sujeto no ocupa lugares estables desde donde puede construirse como un ser de enunciación, porque en los escenarios contemporáneos no hay lugares preestablecidos de interlocución.

Cuando se habla, se emiten ruidos, pero las palabras no tienen ninguna significación porque no refieren a nada; las referencias han caído, no hay un código que establezca las referencias de las palabras o de los discursos. Entonces el trabajo de comunicación es de permanente construcción de las condiciones: “es necesario instituir cada vez el lugar del otro, el lugar propio e instituir el código, las reglas según las cuáles se van a organizar las significaciones” (COREA Y LEWKOWICZ, 2008, p. 54 y ss.), por lo tanto hay que constituir una situación de diálogo.

Pienso que se vive tiempos de destitución de la comunicación, razón por la cual aumentan los obstáculos para la constitución de una situación de diálogo, agravado por el hecho de que solo se tiene flujo de información cuya velocidad impide cualquier producción de sentido.

También creo que en la era de la fluidez las organizaciones sólidas han estallado, con ellas las instituciones, como la escuela, la familia y en este caso concreto, la comunicación.

En este aspecto no hay que olvidar que cuando se habla de institución se hace referencia a que el código institucional significa permanencia, regularidad, estabilidad y, sobre todo, gran capacidad de reproducción de ideologías, de modelos de conductas. Los agentes ya no ocupan dos lugares permanentes en el tiempo y en el espacio, como tampoco están ligados, como en otras épocas, por acuerdos implícitos o pactos que adquirían sentido en la medida que esos acuerdos comunicativos se desarrollaban, según COREA Y LEWKOWICZ (2008) en “contextos de intercambio y los referentes aludidos en el intercambio permanecen.”

4 CONCLUSIÓN

Ante esta nueva realidad, surgen nostálgicos hacia la obsesión por la fidelidad a las raíces, reaccionando a la liquidación.

Se asiste a sociedades, culturalmente híbridas, a la modernidad líquida, que si bien ya no es sólida, aún no se ha evaporado. Sin embargo el miedo se instaló en la sociedad líquida: al vecino, al extranjero, al competidor, a la eli-

minación de los subsidios, a la desaparición de las pensiones y jubilaciones, a la violencia transnacional, el temor de vivir en la sociedad del riesgo, al estudiante, desvaneciéndose la interacción en la plaza pública, siendo sustituida por la interacción y socialización del mercado, y de la violencia en sus distintas manifestaciones, materiales, físicas y simbólicas. Esta diversidad cultural que se asiste en la sociedad líquida (BAUMAN, 2009) la hace más plural, no obstante, hay nichos donde se vive una homogeneidad cultural, construyendo una realidad única, donde la comunicación, el diálogo basado en el mejor argumento no es la pauta, sino la excepción, en su lugar se impone una situación sociocultural fundamentada en el orden y en el poder de la autoridad.

Me refiero a los actores que construyen los espacios de los centros educativos, que toman como fin identificarse mediante la violencia, objeto central de este trabajo. En su lugar se asiste con desaliento, como en la actual sociedad, y por ende, en los centros educativos, se aplica la política de seguridad exportada desde Estados Unidos, de tolerancia cero como forma de hostigamiento policial, que opera, según ADAM CRAWFORD (WACQUANT, 2004, p. 17) como “una imposición extremadamente discriminatoria contra determinados grupos de personas en ciertas zonas simbólicas.”

Al fin de cuentas, la tolerancia cero, que en ciertos aspectos, Uruguay no está exento, pasa a ser una estrategia de intolerancia selectiva, por la cual, la población pobre y los marginales, pasan a ser el blanco de dichas medidas, a pesar que las causas profundas de la inseguridad para los defensores de esta teoría represiva no se encuentran en la miseria, desocupación, ilegalidad, desesperanza y discriminación y si en la naturaleza del comportamiento del sujeto que encarna ciertas características: negro, pobre, desocupado, con antecedentes penales, o estudiante.

Sumado a esto, se percibe un aumento de la brecha social y por ende, al aumento de la distancia entre población integrada al sistema social y población excluida, generando mayor desigualdad, ésta a su vez es uno de los fenómenos que explica la profunda crisis de cohesión social que vive nuestra población, que se cristaliza en los procesos de guetización, constituyendo medio ambientes totales, es decir, una sociedad cuarteada, agrietada, apretada, fragmentada, entre el que es y el que no es, reprimiendo la construcción de un nosotros.

En estas condiciones muchos niños se desarrollan dominados por la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo, la ausencia de horizonte, por lo que el “contexto de la exclusión es el caldo de cultivo del habitus psíquico-

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

cos y de comportamientos violentos que están en la base de un proceso de involución o descivilización que puede llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social” (WACQUANT, 2004, p. 28), entonces, ¿cuál es su remedio? Para algunos la solución pasa por la exclusión, el encierro, el “dar clase a puertas cerradas”, o “más policías en este liceo” o “no permitir el ingreso de los “adolescentes violentos”, naturalizando la realidad social y manoteando a las clásicas medidas represivas.

Pienso que estas condiciones de exclusión impiden el proceso de construcción de la subjetividad de esa población, para los cuáles se ha roto el lazo entre el presente y el futuro, porque no pueden dominar el porvenir, en virtud que no tienen el poder efectivo sobre el mismo presente, afectando la estructura psíquica y emocional de los sujetos. Esto influye en la construcción del orden social, del espacio social, lo que pone de relieve los antagonismos existentes: la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes históricamente en lucha unos con otros.

¿Es difícil entender que las manifestaciones asociales, y naturalizadas, en este caso en la situación áulica, son reacciones defensivas frente a ese proceso de colonización del mundo de la vida, que forma parte de la creciente percepción de un aumento de la brecha social y por ende de un aumento de la distancia entre población integrada al sistema social y población excluida? ¿Es difícil entender que esta situación genera mayor desigualdad, impidiendo el aumento de los encuentros en los espacios públicos, reduciendo la posibilidad de los contactos informales entre clases diferentes pero en condiciones de igualdad, obstaculizando de esa manera, el aumento del capital social de la clase más vulnerada ya que incide negativamente en los procesos de construcción de espacios de cohesión e integración social?

¿Cuál es la solución a esta situación que trasciende los centros de enseñanza?

En primer lugar, si bien formamos parte de una sociedad, y que ésta tiene un eje cultural, ello no la hace una unidad monolítica, sino que en la misma hay una diversidad cultural. Esta diversidad cultural permite no solo comprender sino también orientar nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, y que en una situación de aula asisten una pluralidad de estudiantes con pertenencia a distintos colectivos y por extensión, a diferentes substratos culturales, lo que hace más compleja esta supuesta realidad áulica única y armónica. Lo que debemos hacer como aprendices con mayor capital cultural es tratar de entender los sig-

nificados para el otro, sin demonizarlos, sin dejar de considerarlos, porque la diferencia en las perspectivas solo se traduce como no equivalencias en los sentidos. En la actualidad, y por efecto de la exposición del sujeto a la sociedad red, esta no equivalencia está contaminada por la cultura viajera o cultura diáspora ya que el aprendiz está continuamente viajando, migrando a través de los medios electrónicos, alterando aún más su estructura simbólica. Sin duda que esta ficción mediática, tanto de las redes sociales como televisiva impacta sobre el “pienso” del uruguayo, ya que este pienso es transferido en buena medida a las sociedades norteamericana, argentina y brasilera, alterando los hábitos de consumo e identitarios. El acceso a un mundo fuera de las fronteras domésticas mediante los medios de comunicación modifica los relatos sobre el otro generalizado.

En segundo lugar, la sociedad de la información impacta sobre un sistema educativo fundamentado en el libro y en la escuela, centralizado y personificado. Actualmente, el modo de circulación del saber es una de las grandes transformaciones que se asiste, es un saber disperso y fragmentado, el saber escolar pasa a ser desacralizado, deslegitimado por otros saberes descentralizados, son saberes-mosaicos, hechos de pedazos, de fragmentos, sin embargo permiten que el estudiante acceda a un conocimiento más actualizado que el del docente. En este sentido, la escuela levanta una barrera defensiva construyendo una idea negativa y moralista de los sistemas comunicacionales mediáticos, de la comunicación y de la información, porque cuestionan el saber escolar. Estos saberes tecnoinformáticos hibridizan la densidad simbólica y la identidad del sujeto, permitiendo la aparición de raíces móviles, generando fluidez en las identidades y menor sentido de compromiso, ya que en la mochila, el sujeto-estudiante de hoy, tiene objetos tanto materiales como simbólicos, desechables. Mientras que el docente se acerca a sus objetos de forma afectiva y duradera, el estudiante actual se acerca de una manera más desprendida, no traumática, ello no obsta que no lo valoren, sino que es una manera diferente de contactarse con el exterior, sin prolongar la lealtad hacia el amigo, sino que la lealtad es transitoria, momentánea, circunstancial, pero honda, a tal punto que enlaza y funde el yo con el alter en un abrazo rizomático (DELEUZE Y GUATTARI, 1977). El aula, desde esa perspectiva pasa a ser un espacio en el que no existe un centro, sino un espacio transitivo de intercomunicación, donde el vínculo es horizontal y la distribución del poder es distinta a la forma tradicional de las organizaciones sociales. Esa forma de poder es importada de las comunicacio-

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

nes en las redes sociales, un poder difuso, descentrado. Por lo que se debe dejar de ver al aula desde una óptica verticalista, piramidal, en su lugar hay que adoptar una actitud dialógica, donde los adolescentes y jóvenes, al igual que las redes, pertenecen y se identifican con otras varias redes, con otros varios grupos, sin limitar y amputar la multiplicidad de pertenencias.

Considero que la opción política y social de discutir con el Otro, ofrecer razones, argumentar, persuadir, convencer, llegar a acuerdos, aún cuando estos acuerdos sean parciales o temporales, es una primera alternativa, pues esta posición forma parte de un proceso de aprendizaje colectivo, aumentando de esa manera, la capacidad de resolver problemas por la comunidad. Por lo tanto, para contrarrestar la incomunicación áulica se debe apostar a lo sostenido por HANNA ARENDT (CAETANO, 2007), la construcción de un testamento ciudadano, lo que forzosamente debe pasar, por la necesidad de aprender a comprender, entendido como “mirar el mismo mundo desde la posición del otro, ver lo mismo bajo aspectos muy distintos y, a menudo, opuestos”, es decir, la centralidad de que los ciudadanos participan de un espacio público compartido en tanto comunidad política, que combina tradiciones y utopías, en clave pluralista.

Lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, el conocimiento del sentido común, es lo que le brindará significado a una sociedad y a las acciones de sus miembros y estará permeado por los significados construidos desde ese orden social. Un orden social que debe brindar un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, según MOSCOVICI (GARCÉS, 2007):

“en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo: y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”,

sin alterar la individualidad e identidad de cada sujeto.

Finalmente rescato la centralidad del diálogo de la acción comunicativa en una educación que tenga como objetivo reconocer la diversidad y la polifonía.

REFERÊNCIAS

- BAJTIN, Mijail. Estética de la creación verbal. Buenos Aires. Siglo XXI. 2008. BARTHES, R. Mitologías. Paris. Coleção Signos. 1957
- BAUMAN, Z. La sociedad sitiada. Argentina. F.C.E. 2007.
- BAUMAN, Z. Modernidad líquida.. 10ª Reimpresión. Bs. As. F.C.E. 2009
- BECK, U. La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona, Paidós. 1998
- BERMAN, M. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Madrid. Siglo XXI. 1982
- BONAL, X. Sociología de la educación. Bs. As. Ed. Paidós. 1998
- BOURDIEU, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Ed. Anagrama. 1999.
- BOURDIEU, P. El sentido práctico. Argentina Ed. Siglo XXI. 2007.
- BOURDIEU, P. Algunas propiedades de los campos. Bs. As. Flacso. 2009
- CAETANO, G. Pasado – futuro: una polaridad crucial y resistente. En AROCENA, R. Y CAETANO, G. Uruguay: Agenda 2020. Tendencias, conjeturas, proyectos. Montevideo. Ed. Taurus. Ciencias Sociales. 2007
- CASSANY, D. Construir la escritura. Barcelona. Ed. Paidós. 1999
- CASTELLS, M. La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol II El poder de la identidad. México. Ed. Siglo XXI. 1998
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Bs. As. Ed. Paidós educador. 2008
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. Rizoma. Valencia. Pre-Textos. 1977.
- DE MOJICA, S. (comp.) Mapas culturales para América Latina: culturas híbridas, no simultaneidad, modernidad periférica. Bogota. Ceja. 2001
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Educar en tiempos inciertos. Madrid Ed. Morata. 2009
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid. Ed. Siglo XXI. 1998.
- GARCÉS, L. (comp.) AUBONE, N – BERENGUER, J et al. ¿De la Escuela al trabajo? Bs. As. Ediciones del Signo. 2007
- GARCÍA CANCLINI, N. Culturas híbridas. México. D.F- Grijalbo. 1990.
- GIDDENS, A. La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Bs. As. Amorrortu editores. 1995.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa II Crítica de la razón funcionalista. Madrid. Ed. Taurus. 1987.
- HABERMAS, J. Pensamiento postmetafísico México. Ed. Taurus Humanidades. 1990
- HERNÁNDEZ, A. La teoría ética de Amartya Sen Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes. 2006.

A SALA DE AULA: UM MUNDO ESPAÇO POLIFONIA ANTAGONISTA DA VIDA

JAMESON, F. Y ZIZEK, S. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Argentina, Ed. Paidós. 1998.

KANT, I. Crítica de la razón pura. Madrid, Alfaguara. 1978

LEWKOWICZ, I. Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Bs. As. Paidós. 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis de. (org.). Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad. 2006.

MEIREIU, P. En Adolescencia con derecho a participar. Palabras y juegos. Montevideo. Uruguay Ed. Unicef. 2004.

MOUFFE, CH. El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona. Ed. Paidós. 1999.

NAGAMINE, H. Introdução à análise do discurso. Campinas. Unicamp. 2012.

NÚÑEZ, S. El miedo es el mensaje. Montevideo. Casa Ed. HUM. 2012.

SCHUTZ, A. El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu, (2003, p. 93)

SODRÉ, M. O social irradiado: violência urbana, negrotresco e mídia. São Paulo. Cortez 1992.

VIGOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. 1988.

WACQUANT, L. Las cárceles de la miseria. Bs. As. Ed. Manantial. 2004.

WEBER, M. Economía y Sociedad. México. F.C.E. 1992.

XAVIER, J. F. ¿La escuela, como la cárcel, incluye o excluye?, ¿son instituciones que “emancipan” o “normalizan”? En El rol del conocimiento en escenarios educativos en transformación. Primer foro nacional de Ciencias de la Educación en Formación Docente, Montevideo, Tomo 2. Noviembre de 2010.

XAVIER, J. F. El voto: ¿El doble rostro de Jano? Montevideo. Carlos Álvarez editor. 2013.

ZIZEK, S. El sublime Objeto de la ideología. Bs. As. Ed. Siglo XXI. 2003.

RECEBIDO EM:16/07/2015

APROVADO PARA PUBLICAÇÃO:02/07/2015

Juan Francisco Xavier Alvez

Profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas-Montevideo-Uruguay. Profesor efectivo en Sociología en el Centro Regional de Profesores del Norte-Rivera, Uruguay y en el Instituto de Formación Docente de Rivera. Posgrado en Sociología y Ciencia Política en FLACSO-Argentina. Diplomado en Educación en Derechos Humanos por la Universidad Católica del Uruguay. Especialista en Gestión educativa por el CLAEH. Tiene varias publicaciones en el área educativa, de derechos humanos y de ciencias sociales. Actualmente cursa como alumno regular, la maestría en Comunicación en la UFSM.

