

Campamento y educación

Prof. André Gonnet Artus
Educ. Soc. Ariel Pérez Chanquet

André Gonnet: Profesor de Educación Física (ISEF) y Técnico en Educación Para el Tiempo Libre y la Recreación (UCUDAL). Actualmente dicta la materia Técnicas y actividades de campamento y Teoría y organización de campamentos en la UCUDAL y la materia Campamento en el IUACJ.

Ariel Pérez: Líder y voluntario de la ACJ de Montevideo. Educador Social. Dictó la asignatura Técnicas y actividades de campamento y Teoría y organización de campamentos en la Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación de la UCUDAL. Actualmente reside en Lima donde dirige campamentos de la ACJ de Perú.

Esta publicación está enmarcada en el “Programa de apoyo a publicaciones de materiales educativos y/o científicos 2011”, financiado por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay).

Los conceptos y opiniones vertidos en esta obra son de entera responsabilidad de los autores, no reflejando necesariamente la opinión del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Todos los derechos reservados.

Este libro o cualquiera de sus partes no podrán ser reproducido ni archivado en sistemas recuperables, ni transmitidos en ninguna forma o por ningún medio, ya sean mecánicos o electrónicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, sin el permiso previo del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Gonnet Artus, André

Campamento y educación / André Gonnet Artus y Ariel Pérez Chanquet. Montevideo: IUACJ, 2012.

140 p.; 23,5 cm

ISBN: 978-9974-7590-1-5

1. Campamento.
 2. Formación – Educación Física, Recreación y Deporte.
- I. Título.
II. Pérez Chanquet, Ariel, coaut.

CDD 796.54

Catalogación en la fuente elaborada por la Biblioteca “Dr. Claudio Williman” del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

© Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
Facultad de Educación Física, 2012.
Colonia 1870, pisos 6 y 7.
C.P. 11200. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
www.iuacj.edu.uy
e-mail: secretaria@iuacj.edu.uy

Diseño de tapa: Grupo Manganga
Diseño interior: Ser Gráficos

Impresión: Grupo Manganga
Depósito legal: 355.227

Introducción	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE
Campamento y Educación

Capítulo 1. La tradición oral	15
Campamento I	15
Campamento II	16
Prepararse para vivir en comunidad	17
Campamento III	19
La ausencia como una oportunidad	20
El lugar	21
Llegar	23
Para qué	24
El programa	32
La carpa	34
Bibliografía	35
Capítulo 2. Educación, transmisión, cultura	37
¿Qué es la educación?	37
¿Qué carajo es la cultura?	38
Volvamos a la educación	44
Contenidos de la acción educadora	47
Bibliografía.....	48

SEGUNDA PARTE
Los contenidos de la transmisión
en un campamento educativo

Capítulo 3. Áreas de contenidos, un planteo metodológico	53
El grupo y lo grupal	53
La naturaleza	53
Vida cotidiana	54
La dimensión lúdica	54

Expresión artística	55
Lenguaje y comunicación	55
Bibliografía.....	57
Capítulo 4. El grupo y lo grupal. Lic. Aurelio Gómez Fernández	59
Algunas ideas sobre el campamento y los grupos.....	59
¿Qué permite un campamento?.....	60
El grupo	61
Compartir en grupo la penuria y la alegría	63
Los liderazgos	64
Recomendaciones para los educadores.....	65
¿Cómo armar los grupos?	67
Bibliografía	68
Capítulo 5. El campamento y el ambiente. Lic. Julio C. Lagomarsino.....	69
Concepto de “ambiente” y su evolución	69
La importancia de un programa de Educación Ambiental	70
¿Por qué Educación Ambiental en el campamento?.....	71
Marco conceptual	72
Organización de las experiencias de aprendizaje.....	74
Sugerencia de actividades ambientales realizables en el campamento	77
Materiales recomendados para lectura y consulta	79
Bibliografía.....	80
Capítulo 6. Vida cotidiana. Mag. Marcelo Morales	81
Campamento	81
Educativo	81
Partida	82
Rutina	84
¡Estos gurises son tan diferentes! Y nuestras propuestas tan iguales.....	87
Suspende, desacelerar, habitar	87
Bibliografía	88
Capítulo 7. La dimensión Lúdica. Prof. Luis Machado	89
La dimensión lúdica en el campamento	89
Aportes para interpretar el potencial del fenómeno lúdico en el campamento ...	90
Aterrizando la teoría. Los juegos que jugamos	97
El celular de Hansel y Gretel y un desafío por delante	103
Bibliografía.....	105

Capítulo 8 Música y campamentos. Prof. Javier Cabrera	107
Armando la carpa	107
La música en la sociedad y en los ámbitos educativos.....	108
La música en los campamentos	109
Insumos y trabajo a partir de los mismos	109
Bibliografía	114
Capítulo 9. Lo artístico Lic. Ana Aristimuño	117
Bibliografía	120
Capítulo 10. La lengua como contenido en un campamento. Lic. Eliana Lucían	121
El diálogo entre la educación formal y la no formal.....	123
Finalmente, la lengua como contenido en un campamento.....	125
Bibliografía.....	128

ÚLTIMA PARTE

Algunas reflexiones iniciáticas.

Capítulo 11. El fogón en los campamentos educativos	131
La memoria	132
Lo místico	132
Las técnicas	133
La música	133
Lo cómico	133
Los juegos	134
Bibliografía	134
Capítulo 12. El acto de alimentarse	135
Hábitos	137
Lo educativo en las comidas de un campamento educativo	138
Objetivos Generales	138
Objetivos Específicos	139
Contenidos.....	139
Bibliografía	141

USO NO COMERCIAL

Introducción

El campamento educativo organizado es una actividad que en los últimos años ha experimentado un gran crecimiento. Podríamos decir que este crecimiento se debe a varias razones: por un lado la actividad tiene en nuestro país más de cien años de historia. Esta permanencia en el tiempo hace que mucha gente haya tenido experiencias de campamento o haya oído hablar de ellas y de sus virtudes. Es decir, la actividad de campamento no es desconocida ni una novedad para nuestra gente. Esto, sumado a que un gran número de prestigiosas instituciones educativas estén trabajando en campamento desde hace muchos años, ha ido generando el necesario grado de confianza en las familias para que el número de participantes sea cada vez mayor.

A partir del año 2009 se pone en marcha un programa de Campamentos Educativos en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que involucró en un comienzo a niños de cuarto a sexto año de Escuelas Rurales, Liceos Rurales, Centros Educativos Integrados, 7º, 8º y 9º Rurales, Escuelas Agrarias de Alternancia y de Formación Profesional de Base Rurales y que ha ido incorporando a estudiantes de otros programas, incluso de formación docente. Ello ha permitido que un sector de la población, que no accedía a estos programas, se sume a los acampantes habituales.

También podríamos decir que la situación económica coyuntural del país determina que un sector importante de la población, que comúnmente va de campamento, mantenga el acceso a este tipo de programas. Por otro lado, el campamento se ha consolidado como una notable herramienta para trabajar aspectos vinculados al relacionamiento con la naturaleza, la vida en grupos y los vínculos interpersonales. El campamento basa su vigencia en aspectos que entendemos muy importantes para la vida en sociedad. Cuando entrevistamos a viejos acampantes, o conversamos con los jóvenes que hoy día participan de esta actividad, siempre mencionan la importancia que le dan a lo que el campamento produce en relación a los vínculos. Nos parece necesario mantener y fortalecer la actividad de campamento porque es muy valiosa como promotora de vínculos muy particulares. El relacionamiento que se da entre las personas en un campamento tiene características que lo diferencian del que se produce en otras actividades. El tiempo del que se dispone para las relaciones interpersonales es mucho y de muy buena calidad. No parece, pero en el campamento hay más tiempo, a pesar de que aparentemente se nos pase volando. El tiempo interior (*kairós*) desafía la

fragmentación que el tiempo exterior nos propone (*kronos*). Fuera del ámbito del campamento, a veces tomarse el tiempo para conversar con alguien no resulta fácil. Nuestras numerosas obligaciones condicionan ese tiempo y aunque se viva en una misma ciudad, la distancia dificulta la posibilidad de relacionarse cara a cara. Existen otras cuestiones que tienen que ver con estar comunicado a través de las nuevas tecnologías, que en ocasiones pueden entorpecer el diálogo persona a persona. Podemos estar permanentemente comunicados con muchas personas a la vez, pero virtualmente. De esta manera se pierden algunos elementos que son importantes en la comunicación, que tienen que ver con lo no verbal: el tono de voz, los gestos, el énfasis que imponemos con nuestras manos, el tocarnos, apretarnos. Cuando nos comunicamos en forma virtual, generalmente no dedicamos la atención suficiente a la persona, ya que muchas veces no es a la única que tenemos que atender; nos comunicamos con varias personas a la vez, nos vemos en la necesidad de contestar a todos y eso nos genera un estrés importante que se va agravando en la medida que más gente se comunica con nosotros. En la comunicación cara a cara es necesario dedicarle el tiempo y la atención a nuestro interlocutor. Decía Rifkin (2001), que vivimos en la era de las comunicaciones a la velocidad de la luz y sin embargo tenemos cada vez menos tiempo, ya que tenemos que estar contestando permanentemente a aquellos que se comunican con nosotros a través de los medios electrónicos, que cada vez son más. La paradoja consiste en que las nuevas tecnologías de la comunicación supuestamente nos harían la vida más fácil y sin embargo continuamos sin vislumbrar un futuro claro en este sentido.

En el campamento suspendemos por un tiempo ese tipo de comunicación y tenemos que reaprender otra, más lenta, con menos gente a la vez, con otros medios y con otras técnicas, y con más elementos.

Se genera entonces un tipo de comunicación más creativa, más variada, con un mayor grado de exposición, que provoca que los vínculos con las otras personas se enriquezcan, que valoremos muchos aspectos del otro. Como afirma Sordo (2012), las cosas que a veces decimos a través de la computadora no son cosas que nos animemos a decirnos cara a cara; cuando estamos en presencia del otro somos más cuidadosos, la comunicación se hace con mayor respeto.

El campamento es una red social, una red de personas que están interrelacionadas entre sí, que tienen una interdependencia ineludible, que se necesitan mutuamente donde el éxito depende de las relaciones interpersonales que se establezcan.

Otro aspecto importante de los campamentos y que tiene que ver con la vivencia concreta, con las sensaciones, con las percepciones de todos los sentidos es lo que respecta a la naturaleza. El campamento sigue siendo una herramienta privilegiada para actuar en la concientización sobre la responsabilidad del ser humano con relación al cuidado de su entorno natural, de su hábitat. Una mirada estrictamente enciclopédica del entorno natural nos priva de conectarnos a través de nuestros sentidos, nos niega aquello que tiene que ver con los aromas, colores,

texturas, sensaciones que captamos al mismo tiempo a través de los sentidos, a través de la piel. Es necesario estar allí, vivirlo, para realmente percibirlo. No se puede querer algo que no se conoce en su real dimensión y no se defiende lo que no se quiere, aquello con lo que no se está vinculado afectivamente. Como plantea Cornell (1982, p.11.), cuando dice “enseña menos y comunica más”, no es importante atiborrar las cabezas con conocimientos, sino ayudar a percibir. Es en el campamento, que por definición se realiza en un entorno natural privilegiado, donde tenemos la gran oportunidad de acceder a cierta información que en las ciudades no lograremos obtener y que nos acerca afectivamente a la naturaleza. Podemos ver in situ los procesos de interrelación de los organismos vivos entre sí y con el medio, percibirlos de primera mano. Esta vivencia provocará una mayor comprensión de los procesos naturales y una actitud mucho más responsable frente a los problemas ecológicos con los que nos enfrentamos y nos enfrentaremos cada vez más en el planeta.

Las autoridades de la enseñanza ven que en el campamento pueden encontrar claves para transformar las rutinas escolares. En palabras del inspector Umpierrez (2009) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) “en este momento todos estamos discutiendo y estamos pensando en nuevos formatos escolares, en flexibilizar la organización escolar y yo creo que algunas de las claves del campamento pueden servir para esa finalidad”. Es de suponer que el inspector no está sugiriendo que la escuela adopte las metodologías utilizadas en el campamento, ya que son instancias muy diferentes, simplemente que entrar en contacto con otras experiencias puede motivar los cambios que se entienden necesarios.

Estamos en un momento de consolidación y crecimiento de la actividad de campamento en nuestro país. Pero no siempre el crecimiento implica mayor calidad de la propuesta. Dicho de otra forma, no todo crecimiento implica un desarrollo. El aumento de acampantes hace que la actividad sea sustentable económicamente y se pueda invertir en mejoras de infraestructura, equipamiento, promoción, capacitación de personal, condiciones de trabajo del personal estable. Y quizás todo esto redunde en una mejora de la propuesta, pero es necesario que los actores piensen y desarrollen procesos que hagan que esto sea así. Para ello es necesaria la reflexión y el análisis permanente de las prácticas y la producción de elementos teóricos que respalden la acción.

Una y otra vez deberíamos hacernos la pregunta de Reina Reyes: ¿Para qué futuro educamos? O, parafraseando a Paulo Freire, tomar conciencia de nuestro *aquí* y *ahora* para imaginar nuestro mañana distante. A modo de síntesis y lejos de ser apocalípticos, creemos que el tiempo que nos toca vivir está atravesado por un inmediatismo consumista. Se nos consume el tiempo trabajando para consumir, con sumo agrado y a bajo precio, objetos producidos en su mayor parte en economías lejanas, que deterioran el medio ambiente y explotan a personas que trabajan con la aspiración de algún día comprar en cuotas lo que producen.

Esta situación quizás se vea agravada por la velocidad de las nuevas tecnologías de comunicación, los nuevos medios de transporte, las nuevas maquinarias e industrias. Una ingenuidad suicida de aspirar a un crecimiento infinito en un planeta finito.

En esta coyuntura, en este presente, en este aquí y ahora, encontramos cada vez más vigentes los campamentos educativos organizados. Son una oportunidad de ofrecer resistencia a la enajenación consumista. Caracterizados por su potencial educativo centrado en la experiencia y la vida en grupo en estrecho contacto con la naturaleza, son un enclave estratégico para avanzar a un mañana distante que ofrezca más oportunidades de desarrollo personal.

USO NO COMERCIAL

PRIMERA PARTE

Campamento y Educación

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

Campamento I

*“Al retornar nuevamente a la realidad
rutina el aire viciado de la ciudad
vivo contando los días para regresar”.*

Alejandro Balbis

Cuando nos disponemos a hablar de campamento con viejos acampantes la experiencia resulta apasionante. Da la sensación de que la charla va a ser larga, y se convierte casi en un monólogo, salpicado apenas por algunas preguntas que intentamos introducir sin mucho éxito. Los recuerdos están allí, inquietos, esperando que los elijan para salir, y cuando salen, lo hacen ansiosos, a veces confusos, hay dificultad para encontrar las palabras exactas.

“Los campamentos cambiaron mi vida —dicen invariablemente. Los recuerdos son imborrables y las amistades cosechadas allí, eternas.”

¿Cómo comenzar entonces a definir una actividad como esta, tratando de expresar en palabras sentimientos tan profundos?

En primer lugar se hace necesario distinguir campamento como espacio físico donde se realizan estas actividades y campamento como actividad en sí. Algunas instituciones han realizado esfuerzos muy grandes para establecer lugares fijos de campamento, con instalaciones y servicios permanentes y con ciertas características que tienen que ver con el tipo de actividades que allí se realizan. En estos casos se le denomina campamento al lugar y a la actividad. Otras han mantenido la actividad de campamento basada justamente en la ausencia de toda estructura o construcción humana previa y el lugar en donde se desarrolla no es necesariamente siempre el mismo. En estos casos “nos vamos al campamento” se sustituye por “nos vamos de campamento”.

La actividad de campamento surgió como una necesidad de establecer un vínculo con el medio natural, alejándose de las grandes poblaciones y de las construcciones humanas, valiéndose de lo mínimo indispensable, por un tiempo breve y con un objetivo fuertemente recreativo. Todo lo que significara construcciones humanas sofisticadas, implicaba un alejamiento de la experiencia vital relacionada con lo natural o artesanal. Resolver los aspectos básicos de supervivencia en el medio natural, de una forma creativa y utilizando el mínimo de elementos elaborados industrialmente, hacía que quienes lo vivían recuperaran la noción de que el ser humano integra un complejo sistema natural del cual depende y por lo tanto debe respetar y conocer. Se pensaba que en la sociedad todo iba bien, que el único peligro era la urbanización creciente y que el antídoto, la vuelta a lo natural, era llevar a los niños a tener un contacto íntimo con la naturaleza, al menos por un tiempo, durante sus vacaciones.

Esta actividad, que nace en los Estados Unidos de Norteamérica, se inició en nuestro país casi simultáneamente con la fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de Montevideo y rápidamente se incorporó a nuestra sociedad, tomando elementos de nuestra cultura para configurar una identidad propia.

Campamento II

Saber que está próxima la fecha de comienzo de un campamento es terrible para un niño. Desearía eliminar del almanaque todos los días que restan para que llegue el momento, pero sabe que no se puede. Idealiza la experiencia, recuerda con cariño los momentos, los amigos, las risas, las bromas, los amores y, con mucha ansiedad, se prepara para revivirla. Son momentos para aprender a diferir, a postergar, a esperar. De manera que lo soporta. Es que un niño tiene durante el día tantas situaciones dramáticas a resolver, que el momento pasa rápido y sin darse cuenta llega el día en que comienza a preparar la mochila.

Ese tiempo de preparación para el campamento le sirve para proyectar, para planear, recordar lo que olvidó llevar la última vez, pensar cómo hacer para que todo quepa en la mochila, imaginar qué puede llevar para sorprender a sus compañeros y compañeras. Le permite soñar, imaginar con quién compartirá la carpa, quién será su líder, quiénes irán, a qué jugarán, qué juegos se repetirán. Y añorar el olor de la lona de la carpa, el sobre de dormir calentito luego de una tarde fría, las llamas del fogón crepitando, el encuentro. El campamento siempre se hace esperar demasiado y cuando llega, pasa tan rápido, que da la sensación de que algo nos perdimos.

Prepararse para vivir en comunidad

El antes de un campamento es poco espectacular, es muy complejo y lleva mucho trabajo. Quizás es la parte del campamento que determina el éxito de lo que vayamos a hacer y sin embargo no es lo que más se recuerda.

Más allá de todo lo que tiene que ver con la logística, que dependerá del lugar que se escoja para ir de campamento, de la duración, del tipo de campamento, de las instalaciones, del equipamiento con que contemos, quizá lo más importante es cómo se preparan las personas.

Los acampantes deberían saber que van a un lugar para estar y disfrutar con otros, que a partir de que suban al camión, al ómnibus o al tren, existe un nivel de interdependencia muy claro e inevitable con el otro y que a partir de ese momento el centro de la cuestión es el grupo y no el individuo.

En la sociedad, en la comunidad donde vivimos y actuamos, todos dependemos estrechamente de los demás y de lo demás, y quizá lo sabemos, pero pocas veces lo vamos a vivir de la manera que lo hacemos en el campamento. Si pensamos en el planeta, nos invade la resignación, ya que los problemas son inmensamente grandes y se hace más difícil percibir los cambios que pueden producir nuestras acciones o actitudes.

En el campamento, en cambio, al constituirnos en una comunidad más pequeña, con límites más acotados, tenemos una mayor percepción de esta interrelación con el otro, con la comunidad. Las acciones de los individuos se aprecian mejor, afectan en forma evidente la vida del grupo y se perciben claramente las necesidades de los demás, ya que son similares a las propias.

Si suelto la cuerda que estoy sosteniendo se va a sentir, si no traigo el agua que me corresponde, va a faltar y voy a recargar a alguien con la tarea. La consecuencia es visible, perceptible claramente. Esto puede ayudar a percibir la pertenencia a una comunidad que trasciende lo familiar y las cosas más cercanas; que las consecuencias de nuestros actos no solo involucran a los más cercanos, y que la irresponsabilidad de unos pocos provoca resultados negativos muy importantes para todos.

Joaquín Llona, integrante del Movimiento Scout del Uruguay, plantea que hay que pensar el campamento como una microcomunidad, con reglas claras de convivencia, establecidas, con la participación responsable y comprometida de los y las acampantes. Estas reglas muchas veces son implícitas, es decir, que los acampantes ya saben qué es lo que se hace y qué no. Otras veces se establecen acuerdos, evitando imponer reglas, generando un mayor involucramiento de todos.

El sentido de comunidad lo da la presencia de un grupo de personas, trabajando con un mismo objetivo y con las mismas normas de convivencia.

Este grupo de gente se verá obligado a despojarse de algunas cosas. En el campamento la apariencia no es tan valorada como la habilidad para resolver situaciones problemáticas, ni la grifa como la utilidad de los elementos. Las actitudes desnudan las distintas personalidades, aquellos elementos valorados en el contexto en el que circulamos cotidianamente pueden resultar inútiles en el campamento y pasar a un segundo plano. Por lo general, asumen un valor importante aquellas formas de actuar, de resolver situaciones, o aquellas habilidades que cotidianamente pasan inadvertidas.

Esta actividad presenta desafíos, frente a los que quizás todos estén en la misma situación de vulnerabilidad y deban apoyarse mutuamente para resolverlos; queda así en evidencia la capacidad de adaptación, la creatividad de cada uno y la habilidad de poder ir más allá de lo individual para resignar los intereses personales en pos del logro de los objetivos colectivos. Según Pérez Aguirre (1968, p.71), “no podemos aparecer ante los demás sino tal como somos. El egoísta agudiza sus rasgos inmediatamente y el generoso es patente en su servicio hasta en los mínimos detalles”.

La vida rústica le da al grupo la posibilidad de enfrentarse a situaciones que cotidianamente no tiene que resolver, y que en el campamento asumen una importancia primordial porque tienen que ver con la sobrevivencia o las condiciones básicas de confort.

Estos aspectos generan condiciones inmejorables para que existan aprendizajes significativos, sobre todo con respecto a la socialización. El respeto mutuo, y la colaboración, cobran un significado concreto, no son discursos vacíos, con el grupo se vive claramente la ventaja de estas actitudes y existe el tiempo suficiente para que, a través de la vivencia, se den los aprendizajes.

Dice Joaquín: “hay una frase que utilizamos mucho: *educación a través de la acción*, ese es uno de los pilares, es que el educador solo transmite lo que vive”.

Campamento III

“El campamento es desarraigo. Partir es volverse disponible, hacerse permeable a nuevas realidades. Es enriquecerse”.

Luis Pérez Aguirre

La mañana es muy calurosa y se sospecha que la temperatura aumentará. El asfalto no ayuda, y no hay manera de ponerse a la sombra, son muchos para los escasos arbolitos del ornato público. El camión ya está. Emanan ese calor y olor característicos. Hasta el ruido de las puertas resulta familiar.

La actitud del chofer contrasta fuertemente con la ansiedad ruidosa de un grupo de chiquilines que esperan en la vereda, con sus pertenencias acomodadas contra la pared. En el camión empieza el campamento... ¿o ya empezó hace semanas?

Todos están ocupados en los últimos preparativos. No hay que olvidarse de nada, es un solo viaje. Mientras los adultos se mueven nerviosos comentando y dando indicaciones, los niños observan todo lo que pasa, sin entender mucho, buscando la atención que necesitan y que no pueden darles.

Allá hay un niño que no suelta el brazo de su madre, no está muy convencido; aquel otro no se queda quieto, en cualquier momento alguien le va a pedir paciencia. En él se mezclan las ganas de ayudar, de mostrar que domina la situación, que ya es grande, con la impericia propia de la edad.

Cajones de fruta y bolsas de verdura se mezclan con faroles a mantilla, tablones y caballetes... “por favor, que no falte nada”. Estas son las primeras cosas que suben al camión y se colocan contra la cabina.

Después van las carpas de lona, con estructuras de madera o hierro, pesadas, enormes, con ese olor característico que queda impregnado en la memoria. “Uno, dos, y... arriba!”. Van subiendo las cosas. Ahora los “monos”, una suerte de rollos de colchonetas y frazadas de todos los tamaños y pesos. Después los bolsos y por último, por supuesto, los acampantes, en ese espacio mínimo que queda en la caja del camión.

“Corran los dedos que cerramos la puerta”. Son los setenta, nos vamos de campamento y en el camión comienza la aventura.

La ausencia como oportunidad

“Empezabas a darte cuenta de cuántas horas tiene un día”.

Virginia

Hablando con Miguel Pizzanelli y Virginia González —dos scouts con mucha experiencia— surge esta idea: la ausencia de algunas cosas con las que contamos cotidianamente en el campamento puede transformarse en una oportunidad.

Una de ellas es la ausencia de luz. “Nunca en su vida había visto tantas estrellas, porque nunca había estado en un lugar así” —dice Virginia acerca de un sobrino. La falta de algunas comodidades, en el campamento nos permite apreciar cosas que en la ciudad están ausentes por la abundancia de otras. Es imposible ver el cielo estrellado en medio de una ciudad.

La ausencia de artefactos que supuestamente ayudan a comunicarnos, permite que nos comuniquemos con otros y con nosotros mismos, tenemos mucho tiempo para dedicarnos a esta tarea porque no tenemos necesidad de contestar mails o mensajes de texto, ni mirar los programas de televisión acostumbrados. Y nos sorprendemos con nosotros mismos y con la presencia de los otros, con la presencia distinta de los otros.

La ausencia del paisaje cotidiano, hace que desaparezca todo aquello que está *delante de*: desaparecen los edificios, los carteles luminosos. Entonces aparece el horizonte donde se pone o sale el sol, desde donde se ve venir la tormenta, se aprecia la amplitud del paisaje y reconocemos otros colores y formas y en esa inmensidad de la naturaleza redimensionamos al Hombre y sus creaciones.

La ausencia de mucha gente, de la familia, de las relaciones cotidianas, de los vínculos formales, hace que nos comuniquemos muy intensamente con un grupo de personas reducido y con todo el tiempo necesario. Nadie nos llama para la siguiente materia o la siguiente reunión, el día está pautado de otra manera.

Nos decía el Prof. Daniel Apa¹ que la ausencia de los padres permite que los niños se vean en la necesidad de resolver situaciones o problemas nuevos para ellos. Esto genera nuevos aprendizajes que permiten cierto grado de autonomía y autodeterminación, que favorece la maduración, el crecimiento personal.

Estas ausencias nos predisponen a lo nuevo, generan una actitud más alerta, más receptiva. Manifiesta Vigo (1967, p.21), que “la liberación de las exigencias y rutinas cotidianas, su reemplazo por el ritmo que imponen las actividades del campamento, la proximidad de la naturaleza, la sencillez de la vida, producen en el niño y en el joven una disposición para aprender y actuar”.

¹ Daniel Apa es Director del campamento de Parque del Plata del Ministerio de Turismo y Deporte, que recibe unos cinco mil niños y jóvenes al año.

El lugar

“El lugar... es muy importante”—dice un viejo acampante, y alarga las palabras mientras vuela al año 1933 cuando se ubicaron en el lugar donde sería el primer campamento de la Iglesia Evangélica Valdense, debajo de un puente sobre el río San Juan, llamado Paso del Hospital. En ese momento no tenían carpas y el puente pasó a ser techo, dormitorio, sala de reuniones, cocina, trampolín y mirador durante una lluviosa semana.

Parece una improvisación, pero el lugar fue elegido cuidadosamente. Los puentes eran otros puentes y los ríos eran otros ríos.

En otra historia, aquellos cuatro compañeros² no tuvieron que decirse nada, se miraron y en seguida supieron lo que estaban pensando: ahí sería el nuevo Campamento, el lugar lo pedía a gritos, sobre la costa del Río de la Plata, a poco más de 100 km de Montevideo, en la desembocadura del arroyo Sauce del Plata, un lugar paradisíaco buscado durante meses sin saber que existía.

Claro, hubo que convencer al dueño para que vendiera, nadie se desprende fácilmente de algo tan hermoso. Hubo que conseguir el dinero necesario, y muchos colaboraron. Y allí es donde, desde el año 1941, está el Campamento Artigas de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

“No, aquí no” —le dijo Felipe Conard³ a Francisco Piria, y aunque el empresario no entendía por qué, cedió ante la férrea convicción de Conard, que no quería un terreno para campamentos en la playa de Piriápolis. Con el tiempo, Piria supo reconocer que el director de la ACJ había escogido el mejor lugar para ubicar un campamento, en la falda del Cerro del Toro y expresó: “Este es el lugar más pintoresco de toda la zona. Es una lástima que yo no haya construido mi castillo aquí muchos años atrás” (CONARD, 1959, p.47).

En el caso de un campamento rústico, ubicar las carpas, el fogón, la cocina, la intendencia, no son temas menores, hay una lógica, pero también una estética. Aquel lugar comenzará a transformarse en pocas horas y lo que parecía un inhóspito espacio cualquiera del monte, pasará a ser el mejor sitio para establecer el campamento, como si estuviera marcado, esperando.

Es todo un arte escoger el lugar, requiere una habilidad especial que con el tiempo se va desarrollando, e implica que el o la acampante se apropie afectivamente de él, así la belleza comienza a aflorar donde no se percibía.

Al norte del río Negro, en una comunidad cristiana, varios feligreses son productores rurales y ofrecen gustosos sus campos para armar campamentos. Cada año los acampantes se sorprenden con nuevos lugares que parecen haber sido creados con ese fin. Esta rotación genera un compromiso de la comunidad

² James Summers, Carlos Ceriani, Víctor Geymonat y Myles Moyna, primer Director del Campamento Artigas en la ubicación actual.

³ Felipe Conard es fundador de la ACJ de Montevideo en 1909.

con una actividad considerada importante, y a la que se agrega la sorpresa, la novedad, la posibilidad de conocer.

Cuando los acampantes llegaban al lugar de campamentos en el balneario La Concordia, al sur de Dolores, sobre el río Uruguay, los esperaba una “selva”. Solo se había abierto con chilquera una serie de espacios para las carpas, los lugares recreativos, el fogón y la cocina, y se había limpiado alrededor del comedor. La pared de árboles, arbustos y enredaderas que rodeaban el campamento hacía que pareciera que no existía nada más allá. Al cabo de unos días se iban encontrando senderos, pasadizos, develando que en realidad el terreno no era muy grande, apenas un par de hectáreas, pero que la vegetación aislaba al predio del campamento del resto del balneario y proporcionaba la intimidad necesaria.

Cuando el veterano acampante habla del lugar se refiere a la naturaleza; el campamento requiere contacto con la naturaleza. Es una de sus características distintivas, es uno de los aspectos que lo determinan.

Los pioneros en esta actividad sabían de los beneficios de las actividades en contacto con la naturaleza, pero quizá no visualizaban en aquel entonces, hace 150 años, los problemas que hoy nos acucian. Hoy sabemos que los recursos son limitados, que el hombre es mucho más depredador de lo que se suponía y que no alcanza con salir por un tiempo de la ciudad, que no solo tenemos que compensar, sino aprender, sensibilizarnos y producir cambios de actitudes.

Miguel y Virginia cuentan que era un placer armar el campamento con su grupo scout en Sierra de las Ánimas, pero que ya han dejado de ir porque el lugar se ha transformado en un tiradero de desechos. Se sienten frustrados, porque durante años formaron parte de un movimiento que trabaja educando para concientizar acerca de la responsabilidad sobre la naturaleza y de cómo vivir en ella y ven que muchas personas hacen un uso irresponsable de los sitios a los que van de campamento. Esto ha provocado que lugares agrestes a los que se tenía fácil acceso para organizar campamentos sean cada vez más escasos, porque los dueños de los campos ya no los prestan. A esta situación se suma la inexistencia de parques nacionales y una rígida reglamentación, producto del mal uso, que prohíbe acampar en lugares no habilitados para camping.

El primer campamento que se llevó a cabo en Uruguay fue organizado por la Asociación Cristiana de Jóvenes de Buenos Aires. Se realizó del 22 de febrero al 2 de marzo de 1903 y fue elegido un lugar en el Riachuelo, departamento de Colonia, Uruguay (ABELED, 1953). Cuentan que no todos los acampantes se animaron a pasar la noche en las carpas y se alojaron en una pensión cercana. Dice Mireille Gilles⁴: “Lástima no saber en qué preciso lugar fue hecho el campamento en Riachuelo. Puede haber sido a orillas del río, de algún arroyo o en medio de la nada”, escogerlo no debe haber sido un detalle menor.

⁴ Mireille Gilles fue directora profesional de la ACJ de Montevideo, hoy día sigue trabajando como voluntaria en distintas áreas de la institución.

Llegar

El camión es una opción, pero no la única y hoy día ya no se usa, se prioriza la seguridad. La manera de acceder es en ómnibus generalmente, pero hay campamentos a los que se puede llegar en tren y por supuesto hay quienes prefieren llegar caminando cargando con todo, o incluso en canoa.

El campamento no empieza entonces en el lugar donde están las cabañas o se arman las carpas. En el viaje hacia el campamento hay un mundo por vivir.

En el cuento de Juan José Morosoli *El viaje hacia el mar*, un grupo de hombres se dirigen a conocer el mar convencidos por Rodríguez de que es una experiencia imperdible. Los viajeros se sientan a tomar mate y a comer un asado a escasos metros de la playa que era su destino y Rodríguez no entiende cómo pueden hacer eso.

“Vamos —dice. Los traje a ver el mar y ustedes están aquí, bajo los árboles... Árboles hay en todos lados.”

Para ellos, el viaje seguramente había sido interesante y quizá valía la pena esperar un poco y no apurar el desenlace, hacerlo más deseable. Incluso terminan durmiendo la siesta luego del almuerzo, total, el mar estaba ahí y no se iba a ir.

El que camina quiere llegar lo antes posible, porque las cosas le pesan, y es muy sacrificado caminar, pero también sabe que en el camino es cuando se prueba—comprueba que puede y descubre a las otras personas en actitudes sorprendentes.

Caminar hacia un destino común, apoyándose anímica y físicamente en los otros no es poca cosa y vale la pena el esfuerzo.

“Cuando llovía mucho se llegaba de a pie desde Fomento —explica Julio Lagomarsino⁵. En esas circunstancias llegar al campamento Artigas era toda una aventura y nadie quería perderse.”

Llegar al campamento en canoa, elegir el lugar apropiado viéndolo desde el río, con otra perspectiva y haber llegado con todas las cosas a pesar de las peripecias de la travesía, es también una experiencia por demás interesante.

⁵ Julio C. Lagomarsino fue Director Profesional de la ACJ y uno de los primeros acampantes en el Campamento Artigas en su actual ubicación.

Para qué

“Es el campamento el lugar ideal para crear para los niños y jóvenes oportunidades de colaboración y de servicio”.

Información Mensual, ACJ, mayo de 1942

Quizá sea necesario hacernos esta pregunta cada vez que nos proponemos ir de campamento con un grupo, ya que muchas veces realizamos esta actividad porque es costumbre, siempre se hace, les gusta mucho a los niños, pero no sabemos nosotros a ciencia cierta cuál es el motivo por el que emprendemos esta tarea tan compleja y costosa.

También es bueno realizar el ejercicio de volver a las raíces para saber cómo nacen los campamentos, a qué necesidades responden y releer a los pioneros, a los que comenzaron a hacer historia en nuestro país. Para ello nos parece interesante analizar un documento de Myles Moyna, primer director del Campamento Artigas en su actual ubicación, titulado: *Campamento para menores. Un programa bien equilibrado.*

Dice MOYNA (1941, p.11) con respecto a la función del campamento:

En los países del Norte, en donde ha alcanzado un desarrollo enorme la idea de los campamentos organizados exclusivamente para Menores, se ha ido operando también un vuelco trascendental en los fines propuestos para estos Campamentos y en los métodos empleados tanto para su organización como su ejecución. De simples campamentos de tipo “recreativo” se ha ido evolucionando con seguridad a un campamento de tipo “educacional”. Durante los últimos diez a quince años, instituciones y personas de prestigio dentro del mundo de la enseñanza han comenzado a vislumbrar las enormes posibilidades de carácter constructivo que tienen para los niños y adolescentes los campamentos de verano, siempre que haya objetivos claros y que la técnica empleada sea científicamente sana.

Vigo (2005), recuerda que en la primera etapa, llamada *recreativa*, los campamentos eran considerados como “un antídoto o compensación saludable contra los efectos de la industrialización de nuestra cultura”, y se consideraba que la vida rústica en contacto con la naturaleza haría su trabajo, y que el propio ambiente crearía las condiciones para que los jóvenes desarrollaran su personalidad. Luego de esta etapa, que se ubica entre el primer campamento organizado educativo, realizado por Frederick Williams Gunn, director de la Gunnery School (EUA) en el año 1861, y la creación del campamento Ahmek por Taylor Statten en Canadá en 1921, se desarrolla un movimiento que ve en los campamentos un potencial

educativo muy importante para el cual se requieren ciertos cambios. Dice Moyna (1941), que para que el campamento tenga un verdadero sentido educativo, se le debe ofrecer al niño actividades distintas a las habituales, distintas a las realizadas en la ciudad.

Actividades nuevas para él, tales como el conocimiento más íntimo de la naturaleza, ya sea por medio de excursiones, de observación de la vida y de los fenómenos que a diario acontecen y que solo fuera de la ciudad pueden ser admirados: los pájaros que pueblan el campamento y sus alrededores, el cielo estrellado, los aspectos cambiantes del mar, las labores propias de los moradores en los campos vecinos y tantas otras casas más.

Recreación también, de aquel tipo que haga vibrar su imaginación con nuevas emociones; que pueda aprender a sentir la satisfacción de treparse a un árbol, de estar sentado en la noche frente a un fuego, de salir a explorar junto con otros compañeros, sentirse uno de aquellos indios que poblaban nuestras tierras (MOYNA, 1941, p.20).

Y, a su vez, que la actividad deportiva y los juegos no sean los mismos que se realizan habitualmente, aprovechando el ambiente para realizar juegos “en el agua, en el bosque y en las praderas”.

Aparecen también los trabajos manuales como una parte importante de las actividades a proponer, pero no ya con un sentido utilitario, ni para la formación para un futuro empleo, sino más vinculado al placer, al “impulso instintivo”, como un aprendizaje para el ocio constructivo, en contraposición a una educación escolar muy intelectualista, más vinculado a lo artístico que al trabajo rutinario:

Debe enseñarse en forma metódica, para que, iniciándose con el manejo de las herramientas, se vayan realizando pequeños proyectos de creciente dificultad hasta alcanzar la habilidad suficiente de crear objetos nuevos con lo cual ya se comienza a tocar las regiones del arte (MOYNA, 1941, p. 21).

Y en este sentido considera al campamento como el espacio privilegiado para incentivar la creación artística, a través de la música, el teatro, el dibujo, la pintura y sugiere que los acampantes tengan la oportunidad de apreciar y ser influenciados positivamente por el trabajo de un artista en un lugar tan inspirador. “Podemos decir que nunca se encontrará lugar más apropiado que un campamento para hacer gustar al niño de estos goces más puros del espíritu” (MOYNA, 1941, p.21).

Otro aspecto a considerar son las actividades típicas de campamento que tienen que ver con las habilidades propias para vivir en la rusticidad de la naturaleza, como encender un fuego, preparar la comida, usar un hacha o proporcionarse un lugar cómodo para dormir. Habilidades que nos remiten al legado cultural de

nuestros antepasados y que le dejan al niño “una de las más útiles enseñanzas para la vida: la de bastarse a sí mismo”.

También menciona que el campamento debe ser “una escuela de trabajo, de orden y de disciplina”, no solo teniendo en cuenta los aspectos personales, sino también las responsabilidades sobre los bienes comunes, o sea el lugar de campamento.

A esto agrega la necesidad del “trabajo físico”, es decir la realización de una tarea que implique un esfuerzo en beneficio del bien común, cooperando con otros y que sea vivido con alegría. Para ello es necesario que el propio grupo se plantee un objetivo, una meta concreta, un aporte al campamento y que sea útil, desde arreglar algo que esté roto o construir lo que falte.

A su vez, sostiene que el campamento “debe proveer el medio mejor para que de la convivencia nazcan enseñanzas tan deseables como la cooperación, la tolerancia, la ayuda al más débil, el compañerismo, la lealtad, las buenas maneras, el respeto a la autoridad” (MOYNA, 1941, p. 22). Aquí se plantea la necesidad de crear las condiciones para que esto se de, estar atentos, tener presente que todas nuestras acciones tendrán como marco de referencia este tipo de actitudes deseables o esperables en la vida social.

Y por último, plantea que “todo programa, para ser completo debe contener una orientación decidida a despertar en el niño el aprecio por los valores más altos en la vida” (MOYNA, 1941, p. 22). Es decir, generar los espacios para que se produzca la contemplación, la sorpresa y la admiración por todos los hechos maravillosos que suceden a su alrededor y que muchas veces no se logran comprender, pero si apreciar, “como la amistad, el arte, la belleza de la naturaleza, el conocimiento de ideales y propósitos para la vida futura” (MOYNA, 1941, p. 23).

Los campamentos internacionales

Los primeros campamentos en Uruguay tuvieron lugar en Piriápolis, en un terreno prestado por Francisco Piria a la ACJ, y los acampantes eran estudiantes universitarios provenientes de Uruguay y Argentina. El primero se organizó en el año 1911 y a partir de esa experiencia exitosa se continuaron realizando, cada vez con mayor participación, hasta que en el año 1922 se organizó el sexto campamento en la propiedad donada por Francisco Piria a la ACJ, en la falda del Cerro del Toro. Estos campamentos, a los cuales asistieron jóvenes estudiantes de varios países latinoamericanos y de Europa, siguieron realizándose por muchos años. El programa estaba ocupado en su mayor parte por el estudio, análisis y reflexión sobre distintos temas de actualidad a la luz del pensamiento cristiano, además de las disertaciones de prestigiosas personalidades de nuestro país y de países vecinos. Fueron considerados de mucha importancia para la formación de futuros dirigentes en el ámbito de los gobiernos latinoamericanos y se recibió el apoyo y la participación de distintas autoridades nacionales y representantes diplomáticos provenientes de los países a los cuales pertenecían los acampantes.

Incluso se llegó a recibir la visita del presidente de la república, Dr. Baltasar Brum en el año 1923, quien permaneció dos días junto a los jóvenes.

Las Obras de Barrio

Julio C. Lagomarsino recuerda cuando comenzó con los campamentos, en el campamento Artigas de la ACJ, para Menores Empleados, socios de la ACJ, y las Obras de Barrio, donde se trabajaba con las clases sociales menos favorecidas

Los campamentos con las Obras de Barrio se enmarcaron en el trabajo de extensión de la ACJ, que tenía un objetivo bien claro el de “llevar beneficios a quienes, por su propia mano, jamás podrían alcanzarlos” (GILLARDO, 1940, p.2.). Existía la convicción de que no alcanzaba con llevarles pan o ropa, sino que se entendía que era la educación la que solucionaría sus problemas en forma permanente. La ACJ, una institución regida por los principios cristianos, contaba con gente capacitada y con la necesaria vocación de servicio para llevar a cabo la tarea. También en el Parque 17 de febrero de la Iglesia Evangélica Valdense del Río de la Plata se realizaban campamentos con niños de las Obras de Barrio que llevaban adelante las señoras de la Liga Femenina. Luego de un tiempo se vio la necesidad de realizar campamentos donde se integrara a estos niños con los de las comunidades Valdenses.

Se pensó el campamento como un medio por el cual los niños de distintas clases sociales tuvieran un vínculo, un espacio de encuentro que ayudara a conocer y comprender las distintas realidades, para poder pensar una sociedad más justa.

La escuela y el campamento

En los 90 se realizó una experiencia interesante en el Campamento Artigas de la ACJ de Montevideo, llevada a cabo por un equipo orientado por el Lic. Julio C. Lagomarsino. Se partió de la idea de que los campamentos constituían una herramienta educativa que podía hacer un interesante aporte a la educación formal. Se pensó que la educación formal podía integrar al campamento en sus prácticas educativas, aprovechando las posibilidades que brindaba como experiencia concreta en varias áreas.

Por un lado se llevó a cabo un proceso de capacitación para docentes y líderes de campamento, buscado generar un mayor aprovechamiento del campamento como una herramienta educativa, principalmente en temas referidos al cuidado, conservación y responsabilidad sobre la naturaleza. A través de este proyecto denominado *Naturaleza*, se pretendía sensibilizar y generar docentes y líderes capacitados y comprometidos con una problemática que reclamaba un cambio de actitud.

Esta propuesta fue seguida de otra que se llamó *Escuela Abierta*, dirigida a grupos de 5º y 6º grados de escuelas públicas y privadas, que implicó un proceso más complejo, que comenzaba previo al campamento en la escuela misma. Un grupo de profesionales se vinculaba con la institución interesada en participar para comenzar el trabajo. Además de informar de la propuesta y explicar la metodología, se tomaba contacto con todos los actores involucrados, tanto con la dirección y los maestros como con los niños, para que ellos fueran conociendo a las personas con las que trabajarían y asumiendo los objetivos del programa. Por supuesto que la parte más importante se daba en el campamento, donde las actividades relacionadas con la naturaleza, la contemplación, la reflexión crítica, el aprendizaje de los distintos procesos naturales y la apertura hacia el entorno ocupaban un lugar preponderante del programa, sin dejar de lado los aspectos más recreativos.

La experiencia seguía durante tres meses más luego del campamento, en la escuela, donde los niños la evaluaban y la conectaban con las áreas de contenidos que estuvieran trabajando en el plan escolar correspondiente a su grado. A su vez la experiencia enriquecía los aspectos relacionados con el grupo y lo grupal, los vínculos, la integración, las normas de convivencia.

Este proyecto no se continuó, a pesar de las evaluaciones positivas que se le hicieron por parte de los distintos actores involucrados, quizá porque no se valoró lo suficiente, quizá porque no existían recursos económicos y financieros que lo hicieran sustentable a largo plazo, o porque se jerarquizaron otros aspectos, más recreativos en los programas de campamento. Tal vez esta experiencia merezca ser evaluada nuevamente, en perspectiva, para recuperar aquellos sus aspectos positivos y no sucumbir a la tendencia que muchas veces gobierna a las instituciones de desechar todo lo anterior y comenzar de cero nuevamente sin aprender de lo hecho.

Años más tarde, a partir del año 2009, la ANEP instauro los campamentos escolares, en principio con estudiantes provenientes del ámbito rural, con la clara intención de que las prácticas educativas que se dan en el campamento —hay un reconocimiento explícito del campamento como un espacio de enseñanza–aprendizaje— se contagien hacia la escuela y ayuden a visualizar las posibilidades de encontrar caminos de cambio, un cambio que encuentran necesario. Se aprecian en los campamentos algunas oportunidades metodológicas que pueden permear hacia la interna de la institución escolar.

Hay algunos aspectos importantes que distinguen esta experiencia de aquella anterior propuesta o de las propuestas de campamento en Parque del Plata (del Ministerio de Turismo y Deporte) a donde también asisten muchas de las escuelas públicas.

En principio, la universalización de la propuesta, ya que los campamentos escolares intentan abarcar la totalidad de un sector: los alumnos de las escuelas rurales del

Uruguay. Esto es muy importante, ya que los campamentos siempre han sido un beneficio al que no todos tienen acceso.

En segundo lugar, la ANEP ha tenido que realizar un llamado público a instituciones que pudieran hacerse cargo de la actividad, ya que no cuenta ni con la infraestructura necesaria ni con los equipos profesionales capacitados para realizar la tarea. Esto implica una diversidad que enriquece las propuestas y la necesidad de coordinar y establecer pautas entre varias instituciones del ámbito educativo privado y la ANEP.

Por otro lado, la propuesta y la asignación de recursos parten del Estado, por lo que hay una posibilidad de que la actividad permanezca en el tiempo y no esté atada a las iniciativas puntuales de una u otra institución.

Los campamentos de primaria pueden llegar a ser una buena oportunidad para ayudar a mejorar las prácticas escolares. Que se logren los resultados depende de muchos factores, que deberán ser analizados por los actores a su debido tiempo.

Campamentos coeducacionales

“Al principio éramos todos varones, dice Enrique Chabaneau⁶. Es que en la ACJ éramos todos varones, las mujeres no podían ni siquiera ser socias”. Eran los 40. En el año 1949, con Héctor Caselli⁷ se realizó el primer campamento coeducacional de la ACJ y a partir de esta exitosa experiencia, no solo se hicieron nuevos campamentos mixtos, sino que se consolidaron grupos que abrieron la posibilidad de participación de la mujer en la institución.

La Iglesia Valdense comenzó con los campamentos femeninos en el año 1935, quizá porque las mujeres lo demandaron rápidamente luego de la experiencia en Paso del Hospital en 1933 del primer campamento unionista⁸. Ya en la planificación de ese campamento de jóvenes se pensó: “naturalmente, será un campamento masculino por ahora. ¡Imagínense las chicas durmiendo sobre el recado! A ellas les llegará el turno, cuando con un poco más de pericia en el oficio podamos organizar uno femenino, en alguna casa de familia”⁹. En 1938 se realiza en el norte del país el primer campamento mixto organizado por la Federación Juvenil Valdense, si bien en esta primera experiencia los hombres y las mujeres tenían todavía actividades por separado.

En esta y en la mayoría de las instituciones se ha optado por los campamentos coeducacionales. El campamento es un espacio donde se puede vivenciar una

⁶ Enrique Chabaneau, Dirigente Voluntario de la ACJ de Montevideo, y uno de los primeros acampantes del Campamento Artigas en su actual ubicación.

⁷ Héctor Caselli, fue Director Profesional, Director General de la ACJ de Montevideo y dirigió el Campamento Artigas y el Campamento Internacional de Piriápolis.

⁸ “Unionista” de Unión Cristiana de Jóvenes, organización juvenil de la Iglesia Evangélica Valdense.

⁹ Pastor Carlos Negrin. Se publicó en la revista Renacimiento en el año 1932. Estos datos aparecen en la revista Singular N°17 de noviembre de 2003, p.23.

relación igualitaria con respecto a los derechos y deberes de cada uno, generando al menos la posibilidad de una mirada diferente sobre los roles asignados socialmente a hombres y mujeres.

Los campamentos de trabajo

Los campamentos de trabajo han sido muy difundidos y llevados a cabo por muchas instituciones, ya sea para realizar tareas de mejora de los lugares estables de campamento o para realizar una tarea de servicio a una comunidad determinada.

Un ejemplo fueron los campamentos de trabajo que se organizaron en los años 2001 y 2002 por parte de las intendencias municipales del interior del país y la Asociación Cristiana de Jóvenes, en los que un grupo de diez o doce jóvenes, con un coordinador, llegaban a un pueblo del interior, realizaban una tarea de servicio a la comunidad, en coordinación con los municipios e instituciones locales como las escuelas, que prestaron sus instalaciones para alojamiento.

Gustavo Zipitúa,¹⁰ responsable por la ACJ de Montevideo de estos campamentos, nos plantea que “en un campamento educativo la tarea es el programa; nosotros tenemos como tarea desarrollar un programa. En un campamento de trabajo la tarea es lo que vamos a hacer, la tarea es manual. Todo el eje de funcionamiento del grupo está en la tarea”.

Zipitúa afirma que en la realización de estos campamentos existen tres interesados. Por un lado la institución que promueve la participación de los jóvenes, que se plantea como objetivos “desarrollar la vocación de servicio, hacer vacaciones útiles y enseñar tareas manuales”, generando “el aprecio y el respeto” por ellas (a su vez, el grupo se beneficia con la propia experiencia de la vida colectiva). Por otro, se benefician los gobiernos departamentales, ya que muchas de las tareas que realizan los voluntarios no las pueden llevar a cabo por falta de personal, por tener que priorizar otras áreas o porque quizá el costo del traslado del personal las harían inviables. Y por último, la comunidad, que recibe el beneficio de la tarea realizada y la posibilidad del intercambio social con un grupo humano con el cual podrá interactuar en espacios que no son exclusivamente los de la tarea concreta. Para ello es necesario que la tarea tenga que ver con las necesidades de la comunidad y que sea acordada con ella de antemano.

Los grupos de alumnos de los colegios privados también incursionan en este tipo de campamentos, ayudando, por ejemplo, en la construcción de casas para el programa MEVIR y en las cooperativas de ayuda mutua, *haciendo horas* para las familias con mayores dificultades, o en la reconstrucción de viviendas luego

¹⁰ Gustavo Zipitúa fue Director Profesional de la ACJ, y dedicó gran parte de su trabajo profesional a la actividad de campamento, siendo una de sus primeras responsabilidades la dirección del Campamento Artigas; hoy sigue siendo un referente de estos temas en la institución.

de inundaciones, como es el caso del grupo *Castores*, que surgió en el colegio Seminario.

Hay en esta tarea una intención clara, además de realizar un servicio, de que los jóvenes comprendan, tomen contacto con una realidad desconocida y para ello se comparten momentos de la vida de campamento con la comunidad, ya sea el almuerzo, actividades recreativas o una charla informal con alguna personalidad del barrio.

Y como dice el Prof. Gabriel Fernández:¹¹ “te traías eso, como la pregunta más social: ¿Por qué esa gente vive como vive? ¿Qué se puede hacer para que esa gente no viva más así? Eso yo creo que es lo que nos traíamos para toda la vida, esas preguntas que te las vas a estar haciendo siempre, mirar la realidad desde allí, y la perspectiva de fe se trabaja más desde ahí, desde la convicción de que Dios mira desde ahí”.

El campamento como una herramienta educativa, un pilar

Para el Movimiento Scout, el campamento no es una herramienta más, es una actividad fundamental, ya que el contacto con la naturaleza es uno de los pilares donde se sustenta su método educativo. En el campamento el niño y el joven podrán relacionarse con los otros en una comunidad pequeña, a escala, de manera de poder *ensayar* una nueva forma de vivir en sociedad. “Allí los jóvenes son invitados a valerse por sí mismos, a mostrarse tal cual son en el marco de esa comunidad a su medida y a la de sus compañeros.”¹² Además no se trata de que los adultos impongan actividades ya elaboradas a niños y jóvenes, sino de partir “de sus intereses, de sus deseos y sus sueños, para convertirlos en aventuras que vivan intensamente”¹³, y el campamento ofrece una excelente oportunidad para vivir esa aventura.

Es en los campamentos donde se corona la tarea del año, pero como dice Joaquín, “es más el tiempo que estamos en contacto con los muchachos en el campamento que en el resto del año”. Es allí donde se dan los verdaderos aprendizajes. El que vuelve de un campamento es una persona diferente.

¹¹ Gabriel Fernández es Prof. de Educación Física y fue coordinador de grupos de *Castores* del Colegio Seminario

¹² <http://www.msu.edu.uy/descargas/Proyecto%20Educativo.pdf> 09/01/12 Movimiento Scout del Uruguay “Proyecto educativo” junio 2009

¹³ *Ibidem*

El programa

CAMPAMENTO UNIONISTA
Paso del Hospital, enero 30 a febrero 4 de 1933
PROGRAMA

- 05:30 Levantarse: toque de clarín
- 05:30 a 06:10 Aseo personal, mate, arreglo de “dormitorios”
- 06:10 a 06:40 Hora quieta: lectura, meditación, oración individual: LIBRES.
Para todo acampante: SILENCIO
- 06:40 a 07:00 Gimnasia brevemente explicada por persona competente
- 07:15 a 07:45 Culto, a cargo de distintos pastores: temas interesantes
- 07:45 a 08:30 Desayuno (toque de campana)
- 08:30 a 09:00 “Breve historia del cristianismo”, C. Negrin
- 09:10 a 09:40 Plática: “La experiencia cristiana”, D. Breeze
- 09:50 a 10:20 Conversación abierta sobre “Problemas del joven cristiano”,
todos deben hablar
- 10:30 a 11:00 Charlas sobre “Higiene” y “Cultura física”, Víctor Geymonat y
Juan A. Bonnet
- 11:00 a 12:00 Clases de natación y salvataje
- 12:00 a 12:30 Almuerzo (campana)
- 12:30 a 15:30 Siesta, lectura... (libre)
- 15:30 a 16:00 Té, mate cocido o mate “crudo”
- 16:00 a 18:30 Excursiones, caminatas, etcétera. (Programas a confeccionarse la
noche anterior)
- 19:00 Cena (campana)
- 20:00 a 22:00 Reunión de “fogón”. Cuentos, música, declamación,
representaciones (se espera que cada acampante contribuya con
algún número)
- 22:00 a 05:30 “A la cama”. Silencio y tinieblas en cada “alcoba”¹⁴

Es 1933, el campamento es organizado por una institución religiosa y los acampantes provienen de comunidades muy marcadas por las tareas relacionadas con la producción rural, jóvenes del interior, acostumbrados a levantarse temprano.

¹⁴ Tomado de la Revista Singular, N° 17, noviembre 2003, p. 24.

El programa responde a una modalidad, está todo estipulado de antemano, incluso el momento de meditación y oración individual.

Algunos temas sugeridos para abordar en el espacio “conversación abierta” tienen que ver con las estrategias a adoptar por la propia organización juvenil; otros son más generales como la vocación del joven o cómo fomentar la buena lectura; hay temas relacionados con la sexualidad, y otros que nos despiertan cierta curiosidad como “Elección de esposa”.

Leonardo Clausen¹⁵ cuenta que cuando propuso la autogestión en un campamento con adolescentes en la ACJ, en los 80, no le daban crédito. Pensaban que se le iba a ir de las manos, que sería un caos, pero Clausen comenta que, comparando los resultados, la autogestión generaba mayor responsabilidad en las tareas, mayor involucramiento en las propuestas y una mayor conciencia de grupo. No había nada estipulado de antemano, pero existía un programa que se resumía en una palabra: autogestión, que refería más a la metodología. El programa se construía a medida que se llevaba adelante el campamento y con la participación protagónica de los acampantes. Claro que esto respondía a una metodología que se utilizaba todo el año, en la cual un líder trabajaba con su grupo que no excedía los doce integrantes, generando propuestas y actividades, inspirada en la pedagogía de Anton Makarenko.

Joaquín Llona plantea que una de las cosas más importantes del programa es ese momento cara a cara que pueden tener el líder y el acampante, donde se intercambian opiniones, se planifica, se diagraman las actividades, pero fundamentalmente se permite el diálogo abierto y extendido, donde se construye comunidad.

En el Movimiento Scout también se trabaja en pequeños grupos llamados patrullas y es allí donde se deciden las actividades y los desafíos que el grupo va a encarar.

“Las actividades eran mucho más fuertes —dice Tina Balandra¹⁶ cuando habla de los campamentos familiares de la ACJ en el Campamento Internacional de Piriápolis. Nunca estabas menos de una semana. Entonces podías integrar más a la gente, era diferente, la gente iba a tener actividad; querían actividad, te exigían”.

Se organizaban grandes competencias, tanto deportivas como del saber y artísticas, dependiendo de las edades. Comenzaban muy temprano en la mañana en la playa con carreras, natación, castillos de arena, y terminando muy tarde en la noche, pasando por los juegos más tranquilos a la hora de la siesta, como damas, ajedrez, golfito, y los deportes, incluido el *cropogo*, un deporte alternativo que consistía en una mezcla de croquet, polo y golf. Lo importante: que todos participaran, y no como espectadores, sino cada uno asumiendo un papel protagónico.

¹⁵ Leonardo Clausen fue Director Profesional de la ACJ de Montevideo y una de sus responsabilidades fue dirigir el Área Infancia de la ACJ Centro.

¹⁶ Tina Balandra, participante y líder de los campamentos de familia realizados en el Campamento Internacional de Piriápolis de la ACJ.

Por la noche se organizaba la actividad cultural donde generalmente había concursos de *sketches*, con un tema determinado o la presentación de un coro y por último los concursos de oratoria con temas tan insólitos como *La importancia de los surcos en el carozo de durazno* o *La influencia de las guerras púnicas en la televisión a color*.

Los pobladores de Piriápolis también eran testigos de algunas de estas actividades, como las cacerías, *rallys* o tesoros, que a veces incluían acciones insólitas como, por ejemplo, cantar en ronda una canción de homenaje a un pino en el centro del poblado motivando el comentario: “son los locos del campamento”.

Una de las exigencias de Francisco Piria al momento de donar el terreno para el Campamento Internacional de Piriápolis fue que la ACJ invirtiera en mejoras y construcciones, asegurándose la permanencia de la institución y un atractivo más para su emprendimiento. Durante la temporada de campamentos se exponían en el edificio central, pinturas de los mejores artistas de la época y se abría al público en general, en un horario determinado. También se organizaron charlas con prestigiosas personalidades sobre distintas temáticas, literarias, científicas.

La carpa

Miguel Pizzanelli cuenta que un amigo estaba preocupado porque no conseguía carpas. Sorprendido le dice que hay por todos lados y el amigo le contesta que no, que esas no: él quiere una carpa que no pueda ser armada por una sola persona, quiere una para la que se necesiten al menos cuatro.

Una carpa *igloo* pequeña es muy fácil de armar, no es necesario que haya más de dos personas, incluso con cierta habilidad la puede armar uno solo. Pero la idea es aprender que, aunque es bueno ser autosuficiente en algunos aspectos, estamos interrelacionados y dependemos unos de otros y que el planeta sobrevive en esa permanente interdependencia.

Los avances tecnológicos han solucionado muchos aspectos que generaban un problema importante al momento de instalar un campamento. Se alivió el equipamiento, se han mejorado las comunicaciones, los medios de transporte y esto ha disminuido, considerablemente, la cantidad de habilidades necesarias para acampar. De todos modos, es importante detenernos a pensar acerca de la pertinencia del uso de la tecnología, fundamentalmente pensando en el impacto que va a tener en el medio ambiente y reflexionando acerca de si no estamos haciendo de ella un uso abusivo y consumista. A veces no sabemos si la tecnología está puesta al servicio del hombre o está dispuesto que el hombre la consuma aunque no tenga necesidad. Incluso es probable que nos perdamos de algunas experiencias, vivencias que pueden ser importantes para nuestras vidas, por estar distraídos consumiendo artículos que no son imprescindibles.

En una de sus conferencias, Natalia Trenchi (2005) mencionaba a Urie Bonfenbrenner, quien decía que la TV no es mala en sí misma, sino porque hay cosas que dejamos de hacer por mirar muchas horas de televisión.

La idea es que la tecnología nos ayude a instalarnos en el medio natural, permitiéndonos percibir, contemplar, interactuar, sentir, entender, comprender, tolerar, apreciar y admirar aquello de lo que nos hemos alejado al vivir cada vez más concentrados en las ciudades, y de lo que dependemos tan estrechamente.

Bibliografía

A setenta años del primer campamento unionista, **Singular**, Revista semestral de la Iglesia Evangélica Valdense, nº 17, Colonia Valdense, nov., 2003, p. 22-24.

ABELED, Américo. Capítulo VI: La Asociación en su primer decenio de vida. **Al Servicio Del País**: Cincuentenario de la ACJ de Buenos Aires, Buenos Aires, n. , p.115-116, 1953.

AGUIRRE, Luis Pérez. **Carnet de ruta**: Meditaciones para la mochila. Montevideo: Apoce, 1968. 207 p.

Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. **Hacia la construcción de una agenda para la mejora educativa**. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/13371/1/informe_agenda_mejora_educativa_5_diciembre_2011.pdf>. Acceso: 3 de enero de 2012.

CONARD, Felipe A. **Memorias de la fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo**. Montevideo: Chiesa Hnos, 1959. 63 p.

CORNELL, Joseph Bharat. **Vivir la naturaleza con los niños**. Barcelona: Ediciones 29, 1982.

El Artigas, un lugar muy querido. **Carácter**: Revista informativa de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Montevideo, jul., 1991, p. 8-10.

GEYMONAT, Roger et al. A setenta años del primer campamento unionista. **Singular**, Colonia Valdense, n. 17, p.22-24, nov. 2003.

GILLARDO, José Emilio. Por una Obra Social. **Revista de La Asociación Cristiana de Jóvenes**, Montevideo, n. 163, p.2-4, may. 1940.

Movimiento Scout del Uruguay. **Proyecto educativo, junio 2009**. Disponible en: <<http://www.msu.edu.uy/descargas/Proyecto%20Educativo.pdf>>. Acceso: 9 de enero de 2012.

MOYNA, Myles. Campamento para Menores. Un programa bien equilibrado. **Revista de La Asociación Cristiana de Jóvenes**, Montevideo, n. 173, p.11-21, dic. 1941.

- RIFKIN, Jérémy. **La vida a la velocidad de la luz. ¿Estamos mejor?** Disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/opinion/vida/velocidad/luz/Estamos/mejor/elpepiopi/20010804elpepiopi_7/Tes>. Acceso: 19/01/2012.
- ROSENCOF, Mauricio. **Las cartas que no llegaron.** Montevideo: Santillana, 2000.
- SORDO, Pilar. **Charla Pilar Sordo para padres y apoderados.** Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=TR5cl_s3HA0&feature=player_embedded#>. Acceso: 7 ene. 2012.
- TRENCHI, Natalia. **Juegos poderosos: para bien y para mal.** 2º foro sobre desarrollo infantil: ¿Jugamos libremente sin miedo a ensuciarnos? Organizado por IPA Uruguay: Organización Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, UNICEF y NEVEX de Unilever, 29 de julio de 2005. Hotel Radisson, Montevideo.
- TRON, Ernesto; GANZ, Emilio H. **Historia de las colonias valdenses sudamericanas en su primer centenario (1858 –1958).** Colonia: Librería Morel, 1958. 378 p.
- TV EDUCATIVA. **Campamentos educativos de la ANEP. 2ª parte.** Disponible en: <<http://cep.edu.uy/index.php/programas-especiales/1055-campamentos-educativos-de-la-anep-parte-1>>. Acceso: 3 ene. 2012.
- VIGO, Manuel. **Manual para dirigentes de campamentos organizados.** Buenos Aires: Stadium, 2005. 296 p.

EDUCACIÓN, TRANSMISIÓN, CULTURA

¿Qué es la educación?

Pregunta para nada fácil de responder. Sobre todo en términos pedagógicos. Desde otras disciplinas de lo social y desde diferentes corrientes del pensamiento se ha intentado dar respuesta a esta pregunta, pero siempre ocupando un lugar relegado dentro de otros campos del pensamiento.

La educación ha tenido enormes dificultades para ser aceptada como un campo de problemas con entidad propia. Todas las corrientes idealistas la han incluido, de una u otra manera, en el terreno de la filosofía, subordinándola al estudio de los fines, los valores y la ideología. El positivismo la declaró un hecho social y la refundó como sociología de la educación. El funcionalismo de origen norteamericano la vinculó más decididamente con la economía y llegó a considerarla un insumo para el desarrollo y un medio para la formación de recursos humanos. [...] Los discursos marxistas dudaron en considerar la educación un reflejo o una manera de ser de la ideología, un instrumento del Estado para la reproducción del orden social o una extensión de los mecanismos reproductores de la estructura de la sociedad. En ninguna de las posiciones mencionadas se definen los problemas específicos de la Educación [...] (PUIGGRÓS, 1994, p. 27).

¿Cuáles son esos problemas específicos de la educación a los que hace referencia la autora citada? Se hace necesario comenzar a desentrañar esta pregunta.

Para ello no partimos desde cero. A pesar de las dificultades para aceptar a la educación como un campo con entidad propia hay siglos y siglos acumulados de pensamiento y reflexión en torno al tema. Podríamos decir incluso que existe hoy en día un grado de consenso en torno a una definición del concepto de educación, al menos en el mundo occidental. Incluso si partiéramos, para intentar definirla, desde los más diversos paradigmas, estaríamos llegando a conclusiones que de una u otra forma, por uno u otro camino, expresarían que *la educación está ligada a los procesos de transmisión de la cultura*. Por consiguiente no pretendemos

profundizar demasiado en revisar y construir definiciones y someter el término a un tratamiento epistemológico. Pero sí nos parece oportuno desentrañar algunos conceptos involucrados al definir a la educación y reflexionar de forma tal que podamos construir un marco pedagógico en el cual pensar nuestros propósitos, objetivos, estrategias y acciones en un campamento educativo. Cabe entonces comenzar esta caminata preguntándonos acerca de la cultura, para luego detenernos un poco más en los procesos de transmisión.

¿Qué carajo es la cultura?¹⁷

Carajo y cultura son dos palabras que difícilmente encontremos juntas. Al menos de esta forma. Existe entre ellas una especie de divorcio. La expresión “Qué carajo” no es digna de “alguien culto”, de alguien con “refinamiento cultural”. Cierta sector de la sociedad asocia al término cultura un conjunto de costumbres, incluso con una mirada eurocéntrica, que hacen a que una persona tenga o no cultura. Desde esta mirada estereotipante, no es muy culto tomar mate con tortas fritas y sí es culto el *five o'clock tea*; no es culto ver un partido de fútbol en un barrio periférico y sí es culto ir al Teatro Solís. Este pensamiento fue básicamente impulsado por la burguesía desde sus comienzos. Como clase social que le arrebató el poder político y económico a la nobleza, se fue diferenciando del proletariado cultivando nobles costumbres asociadas a la opulencia, la exclusividad y el elitismo.

Hablamos de Cultura con mayúscula y cultura con minúscula. De cultura hegemónica y contra hegemónica, de sub-culturas, de cultos, incultos y culturosos, de cultivar la cultura, de espacios y actividades culturales, de la Cultura Occidental, de culturas primitivas, de patrones culturales, de multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural, de la página cultural del diario, de buen nivel cultural, etcétera. Por lo tanto se hace imprescindible especificar qué entendemos por cultura, cuando decimos que la educación es la transmisión de la misma. La cultura ha sido pensada desde diferentes disciplinas, miradas y paradigmas. Sociólogos, antropólogos, psicólogos, filósofos, pensadores han hecho sus aportes en la búsqueda de la definición del término.

Una de las primeras formas de definir a la cultura fue oponiéndola con la naturaleza y definiéndola como todo aquello creado por el hombre a lo largo de su historia. Esto, que a simple vista parece muy clarificador, trazando una línea aparentemente sólida, tiene sus puntos débiles, superada esta instancia inicial de acercamiento. En primer lugar, intenta ser muy simple y determinista. O se está de un lado o se está del otro. En esta publicación nos parece acertado tener como máxima filosófica que todas las fronteras se confunden, se mueven,

¹⁷ “¿Qué carajo!”: Exp. coloquial. Denota negación, decisión, contrariedad, etcétera. (Diccionario Real Academia Española) Versión electrónica en: www.rae.es

se transgreden. Por ejemplo algunos autores consideran que el desarrollo de la cultura por el Homo sapiens fue operando cambios a nivel biológico, por ejemplo en el sistema nervioso central. La naturaleza del Hombre moderno no es la misma que la del Homo faber. La evolución biológica de nuestra especie está ligada a las manifestaciones culturales de la misma.

Otra crítica a la oposición cultura–naturaleza es que dada su aparente simpleza y su gran amplitud no despierta ni se desprenden de ella grandes reflexiones para interpretar el mundo. De todas maneras esta forma de definir a la cultura *“sirvió para distinguir lo cultural de lo biológico o genético y superar formas primarias del etnocentrismo. Ayudó a admitir como cultura lo creado por todos los hombres en todas las sociedades y en todos los tiempos”*. (GARCÍA CANCLINI, 2004, p. 32).

Algunas definiciones hacen énfasis en la acumulación histórica de lo material, y en la transformación de lo proveniente de la naturaleza, estableciendo la distinción entre civilización y cultura. Lo civilizador sería extraer la materia prima de la naturaleza mediante un conjunto de técnicas. Lo cultural es la transformación de estos materiales mediante el arte y la búsqueda de la belleza. (RICKERT, citado en GARCÍA CANCLINI 2004). Otras definiciones ponen el énfasis en lo intangible. Tal es el caso de la enunciada por Tylor en 1871: *“La cultura sería el conjunto complejo de elementos que abarca conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos y todas las demás capacidades y costumbres que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”*. (OLIVERA, 1989, p.15). También se han multiplicado las definiciones que buscan integrar la mayor cantidad de elementos concernientes a la actividad humana, como la que la define como el *“...conjunto de valores materiales y espirituales creados y que se crean por la humanidad en el proceso de la práctica socio-histórica y que caracterizan la etapa históricamente alcanzada (técnicas, formas de trabajo, ciencia, arte, filosofía, moral, educación, etc.)”*. (ÁLVAREZ, s.f.). Dice Leontiev: *“De esta manera, cada nueva generación empieza su vida en el mundo de los objetos y fenómenos creados por las generaciones precedentes. Participando en el trabajo, en la producción y en las distintas formas de la actividad social”*. (LEONTIEV, 1973, p. 17).

Si la cultura es la acumulación del Hombre a lo largo de su historia, no queda del todo claro entonces cómo cultura se diferencia de sociedad. A partir de este nuevo par de oposición podemos acercarnos mucho más a un concepto de cultura. Manifiesta García Canclini que:

En autores como Pierre Bourdieu la sociedad es concebida como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas (GARCÍA CANCLINI, 2004, p. 32).

Si observamos la actividad humana con detenimiento, nos damos cuenta de una cantidad de conductas y comportamientos que escapan a las prácticas económicas, políticas y sociales. No son parte de eso que Bourdieu llama “estructuras más o menos objetivas”, sino todo lo contrario. Creencias, significaciones, mitos, rituales. Las significaciones y los rituales no aportan a la economía de lo social. Pero aunque parezca paradójico, sí aportan a lo imprevisible y a lo enigmático. Son la sal de la cuestión, el condimento, el “darle color”. Para Bourdieu, estas relaciones de sentido constituyen la cultura. Estas se articulan con las relaciones que ordenan y determinan lo sociomaterial. A estas últimas las llama “relaciones de fuerza” y agrupa dentro de ellas las relaciones correspondientes al valor de uso y al valor de cambio¹⁸. La articulación entre las relaciones de fuerza y las relaciones simbólicas no es una articulación inocente en manos del libre albedrío. Para Bourdieu y Passeron:

[...] todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza (SAVIANI, 1988, p. 27).

Producto de este análisis, Néstor García Canclini plantea una definición de cultura a la cual suscribimos como forma de ir estableciendo un marco en el cual ubicar nuestras prácticas educativas. Para él la cultura abarca “el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (GARCÍA CANCLINI, 2004, p. 34).

Esta forma de concebir la cultura resuelve satisfactoriamente las anteriores confrontaciones presentadas (cultura–naturaleza, cultura–civilización, cultura–sociedad) y recoge el consenso de muchos antropólogos y estudiosos del tema. Por ejemplo, Clifford Geertz plantea: “Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido de una trama de significaciones que el (sic) mismo ha tejido; en consecuencia, entiendo la cultura como esa red” (BAEZA, 2003, p. 27). ¿Qué pasa para este análisis con las estructuras materiales? No están excluidas del mismo. La producción y reelaboración simbólica está entretrejida con ellas. No se forman significaciones en abstracto desde la nada, sino que se desprenden del modo de producción, de las relaciones sociales, de la producción material. Son las formas de entender estas estructuras y de re–entenderlas en el proceso de resignificación colectiva.

Si consideramos la cultura como “el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”, debemos ser muy cautelosos al definir la educación. El mundo de las significaciones esta en continuo

¹⁸ Viejas categorías introducidas por Marx

tránsito, elaboración y re-elaboración. La explosión de las vías de comunicación en el mundo globalizado hace que continuamente las culturas se vean obligadas a reordenar la estantería de los significados, producto del intercambio en el mejor de los casos, o de la invasión cultural como ocurre cada vez más seguido. Al comenzar este análisis expresábamos que la educación estaría ligada a los procesos de transmisión de la cultura. Este razonamiento es válido si consideramos que los diferentes aspectos de la vida que se necesitan aprender tienen un significado fijo o casi inamovible; si consideramos que cada cultura está aislada en una esfera de vidrio (no transparente). Claro está que algunos significados se han movido muy poco en la historia. Y claro está también que cada generación nueva llega carente de ellos. Pero me parece que el desarrollo de la educación debe estar en transmitir significados haciendo énfasis en un conjunto especial de procedimientos, aquellos que son entendidos como herramientas, métodos, paradigmas que posicionen a los individuos para evitar quedar excluidos de los procesos de significación y resignificación del mundo.

No solo para poder definir a la educación se hace necesario adentrarnos en el concepto de cultura. También lo cultural tiene amplia relevancia en la organización de lo social. A través de los lentes de lo cultural podemos entender y explicarnos distintos fenómenos sociales, desde una óptica u otra. Nos detendremos entonces en cuatro vertientes contemporáneas respecto a lo cultural, planteadas por García Canclini en la bibliografía ya citada.

La cultura como la instancia en que cada grupo organiza su identidad

Rara vez en la historia de la humanidad hubo culturas aisladas que no recibieran influencias de culturas vecinas. Incluso pensando en las sociedades llamadas primitivas o en las comunidades indígenas. Los Incas, por ejemplo, eran un pueblo de conquistadores. Cada vez que ellos conquistaban otra cultura indígena, tomaban de ella nuevas costumbres, nuevas especies de maíz y nuevas formas de cosecharlo, nuevos métodos para resolver aspectos de su vida cotidiana o incluso iban siendo permeados por nuevas creencias. La identidad del pueblo Inca se fue conformando sobre la base de elementos ajenos a la cultura originaria de su civilización. En el mundo occidental moderno, los procesos de globalización y la explosión de los medios de comunicación nos hacen pensar que las fronteras culturales entre pueblos son cada vez más difusas. Los medios de transculturización son mucho más rápidos que una invasión Inca o Bárbara, una Cruzada o la colonización de América. Son en tiempo real. Ello significa que son compuertas abiertas para el intercambio. Cabe pensar de qué tipo de intercambio se trata, si uno prende la tele para ver el clásico del Cerro y termina viendo Los Ángeles Lakers Vs. Detroit Pistons, si no hay imágenes ni sonidos del Encuentro Nacional de Payadores, pero sí de la entrega de los premios *Grammy* o los *MTV Music Awards*

Latinoamérica. Todas estas manifestaciones culturales ajenas se van enraizando, van perdiendo la condición de unicidad de un pueblo y se van interiorizando como propias a otros, hasta llegar, por ejemplo, a festejarse el día de *Halloween* como algo natural en Uruguay. Estos procesos se dan con la asimetría necesaria para garantizar la dominación o el intento de dominación de una cultura sobre otra. El intercambio no se da en condiciones de equidad. Por el contrario, los centros de poder primermundistas y del norte centralizan la información que el mundo subdesarrollado va a recibir. Esto es por demás fácil cuando se es dueño de las cadenas televisivas, de las empresas de telecomunicaciones, de los satélites, de los sitios de internet, de las nuevas redes sociales, etcétera.

Recordemos que cuando el sistema capitalista se expande, en el mismo paquete de la dominación económica vienen formas de vida que buscan la homogeneización cultural. Esta es necesaria para eliminar paulatinamente la diferencia entre los pueblos y lograr así un mercado homogéneo. El dominado debe sentir vergüenza de sus costumbres y adoptar las del dominador como superiores. (OLIVERA, 1989).

Por lo tanto en esta coyuntura comunicacional, en un mundo globalizado que no muestra alternativas claras al sistema neoliberal, cada pueblo va organizando su identidad como le es posible. Se transforma, resiste, incorpora nuevos elementos, resiste nuevamente, rechaza, acepta, vuelve a transformarse, como puede. El mundo está planteado así, y dejando de lado los sueños que cada uno o varios colectivicemos para trasformarlo, no podemos esperar ese día cruzados de brazos. De alguna forma hay que resistir la homogeneización cultural. Sabiendo que esta es parte del paquete de la dominación política y económica. No se puede mirar para el costado y hacer de cuenta que el problema no existe. Tampoco es válida una solución de corte fascista que intente congelar la historia eligiendo un momento de la expresión identitaria de este pueblo como “la identidad”. La identidad está siendo. En los resultados de este proceso de resignificación constante se puede perder la identidad o se puede incorporar elementos de forma activa. Cuando Jaime Roos pasó por la puerta de una disquería, y escuchó *Love me do* de los Beatles, pudo haber procesado este hecho de diferentes formas. Pudo haberse negado y hacer de cuenta que no estaba escuchando nada. Que la maravilla que oía era una ilusión sonora. También podía haberse vestido de *Beatle* y tocar toda su vida *covers* de *Rock and Roll* (cosa que por cierto hicieron otros grupos). Sin embargo años más tarde la influencia roquera en él se dejó escuchar incorporada en su fusión de la milonga–*rock*. Sin renunciar a una identidad muchos buenos artistas uruguayos han incorporado las influencias foráneas para re–configurar expresiones autóctonas. De hecho la milonga no sale de la nada. Es el resultado de la confluencia de las diferentes corrientes migratorias (española, portuguesa, africana) con la cultura indígena en el Río de la Plata.

La identidad no es un valor supremo como la justicia. Es más bien una estrategia para no ahogarnos en esa sopa fría en la que nos quieren cocinar.

Instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad

Todas nuestras prácticas sociales, las diferentes instancias de nuestra vida en sociedad están cargadas de diferentes significados. Las pequeñas diferencias hacen a la complejidad de los hechos. Por ejemplo, no es lo mismo viajar en ómnibus pagando el boleto, que con un pase libre naranja del Instituto del niño y el adolescente del Uruguay (INAU). Viajar en ómnibus no hace a la cultura, pero sí está cargado de significaciones. Culturalmente damos a los aspectos de la vida social una u otra significación que permite que esos aspectos de la vida, se socialicen. Como expresamos anteriormente cultura y sociedad están muy entrelazadas en una relación simbiótica donde dependen mutuamente para existir. Son separables solo desde el análisis. Desde la interacción simbólica se producen y reproducen, crean y perpetúan los sentidos necesarios para que la vida en sociedad no sea un conjunto de circunstancias aisladas.

Instancia de conformación del consenso y la hegemonía, configuración de la cultura política y de la legitimidad

Es el marco cultural uno de los escenarios donde se da la construcción y administración del poder político. Construcción que nunca es unánime, sino por el contrario engendra infinidad de disputas. Disputas entre clases sociales, entre los sectores relegados de la toma de decisiones y los sectores acomodados en el poder. Lucha entre los sectores o el sector instituido y los muy diversos sectores instituyentes. En el seno de lo cultural se da la confrontación entre una línea de pensamiento hegemónica, que pretende perpetuar el poder instituido, evitar que las aguas se agiten, y las llamadas culturas contrahegemónicas. Las primeras intentan —hasta ahora con bastante éxito— inculcar un pensamiento único, a través de significaciones, juicios de valor, manifestaciones culturales que para nada detentan la propiedad de poder administrar la propiedad (privada). Aquí echan raíces las concepciones de la cultura típicamente burguesa que otorga valor a determinadas manifestaciones culturales, en su mayoría europeas y de siglos pasados y descalifican manifestaciones de las llamadas “culturas subdesarrolladas”. Esta es una forma de asegurar el poder. “Nosotros tenemos el poder porque tenemos la única cultura válida para gobernarlos”, parecería ser ese el discurso. Y no siempre viene en este envase. ¡Bicho jodido este que ha aprendido a camuflarse! Esta concepción de la cultura no hubiese tenido la forma que hoy tiene de no ser por los manuscritos de Antonio Gramsci. Ya en el primer cuarto del siglo XX y desde la cárcel, aportaba:

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan solo se ve al hombre bajo la forma del recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder,

en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo exterior [...] La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios derechos y deberes (PALACIOS, 1989, p. 404).

Dramatización eufemizada de los conflictos sociales

Como un lugar para representar, dramatizar, las tensiones inherentes en la vida social. Tensiones de clases sociales, tensiones que conforman una microfísica del poder. Pan y circo, dijeron los romanos y en el Coliseo dramatizaban a muerte las injusticias del imperio. Eufemismos destinados a banalizar relaciones de poder y explotación. El mundial del 78 en la Argentina, El mundialito del 80 en Uruguay, formas no triviales de pasarle la mano por el lomo al pueblo.

Volvamos a la educación

Si pudiéramos renunciar por un instante a todos los saberes, preconcepciones, conceptos y juicios adquiridos acerca de la educación [...] Hagamos como si esto fuera posible. Vale hacerse trampa. Un instante para desaprender con el fin de pensar qué elementos son constitutivos de la educación. No hay educación si no hay personas involucradas. Una o varias que necesiten apropiarse de algo que no conocen. Algo que se les presenta como enigmático, pero tienen la necesidad de desentrañar. Elementos de la cultura para dotar de sentido, según Giroux, a las circunstancias y condiciones de vida que les tocó transitar en un devenir histórico. Una o varias personas que estén dispuestas a facilitar la transmisión de ese conocimiento, los contenidos de la educación. Podemos entender entonces a la educación como un conjunto de prácticas y procesos que se encargan de la transmisión de una generación adulta, a una generación más joven, de conocimientos considerados válidos socialmente para una cultura. Para Gramsci (*apud* NUÑEZ, 1999, p. 21) *“en realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre actual a su época”*. No hay ser humano sin cultura. Es lo que nos diferencia del mundo animal. La adquisición de la cultura nos convierte en Homo Faber y en Homo Sapiens.

[...] la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida

técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo (BRUNER, 1997, p. 21).

Es por ende que la educación adquiere un carácter ontológico para la especie humana. Esta, en su aventura por este planeta, ha transitado por diferentes acontecimientos que atentaron contra su supervivencia. Los ejemplos más claros son las guerras mundiales y la posibilidad de una guerra nuclear en las décadas del sesenta y setenta. También ha ido encontrando diversos mecanismos para intentar garantizar la supervivencia de los individuos y la perpetuación de la especie. En este sentido, un aporte significativo ha sido la declaración universal¹⁹ de los Derechos Humanos. Dice Castro Cid (*apud* PETRUS, 1997, p. 14) “[...] Los Derechos Humanos, en cuanto código mínimo de una ética universalmente aceptada, están actuando como criterio definitivo de legitimización, como una especie de signo íntimo de contraste, de frontera inequívoca, entre la democracia y el totalitarismo.” Desde la segunda mitad del siglo pasado, la humanidad cuenta en su repertorio cultural con un conjunto de normas y recomendaciones que asignan la responsabilidad a los estados parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de garantizar la satisfacción de un conjunto de necesidades humanas. Entre ellas la educación. Esta es un derecho de las personas porque las convierte en humanos. Es un derecho del “cachorro humano”²⁰ porque lo convierte en persona. Para Philippe Meirieu, educar es promover lo humano.

Lo humano [...] es aquello por lo que el hombre se reconoce como más inteligente, más lúcido, más capaz de comprenderse, de comprender al mundo y a sus semejantes. Lo humano es aquello que hace de la humanidad algo más que una colección de individuos (MEIRIEU, 2001, p. 30).

Negar a alguien la posibilidad de educarse, es negarle la posibilidad misma de pertenecer a la especie. Meirieu es absolutamente radical en su planteo:

El decidir —o simplemente aceptar— privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano (MEIRIEU, 2001, p. 30-31).

¹⁹ ¿Existe lo universal ó es sinónimo de occidental u occidentalizado a la fuerza?

²⁰ Concepto desarrollado por Estanislao Antelo en “La pedagogía y la época”. “Llamo cachorro humano (aún no del todo humano) a un no-adulto, materia prima sobre la que se despliega el enorme esfuerzo educativo de producción, reproducción, conservación, docilización y transformación de la especie. Este no-adulto es para la pedagogía lo que denomino el magnífico niño de la pedagogía. El magnífico niño de la pedagogía no este o aquel niño, de tal o cual edad, sino soporte material indeterminado, condición indispensable para que una educación tenga lugar.” (ANTELO, s.f.)

Se podría pensar que Meirieu es un poco ingenuo al plantear una afirmación tan radical. Obviando las condicionantes económicas, el modo de producción capitalista, las leyes del mercado, el imperialismo, etcétera. Sabido es que hoy ese círculo de lo humano se encuentra roto. Sabido es que por alguna razón millones de individuos se encuentran excluidos del círculo humanizante y que esta exclusión es causada por el perverso beneficio de otros. Por supuesto que Meirieu no es ajeno a esta situación. Pero su planteo radical es una reivindicación del papel de las utopías en nuestra sociedad.

Nunca existirá la gran noche del hombre consumado...solo podemos esperar algunos minutos de tangencia, cuando el círculo de lo humano roce con la mediocridad de nuestra cotidianidad y unos seres se reconozcan en el intercambio, milagrosamente como hombres juntos (MEIRIEU, 2001, p.31-32)²¹.

En esta hermosa frase de Meirieu hay implícito un elemento crucial de ser analizado. ¿Cómo reconocemos al Otro en el intercambio? ¿Cómo lo construimos desde nuestro pensamiento y sentir? En esa construcción radica una relación educativa habilitante para el desarrollo del Otro como sujeto social, o por el contrario castrante.

[...] cuando hablamos del “Otro” (en mayúscula), evocamos una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente, la inquietud de estar o no conforme. El Otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. Por ello, el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a “mi poder” sobre él; es un ser que no poseo, aunque le encierre dentro de mis sistemas de interpretación, aunque lo manipule gracias a mis redes de influencia. El Otro es alguien que reconozco antes de conocerle, alguien a quien saludo, con quien puedo correr el riesgo de una relación en la que no se juega nada por adelantado; el Otro, en otras palabras, es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término (MEIRIEU, 2001).

Finalmente, compartimos otra definición aportada por Violeta Núñez:

[...] la Educación Social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción tiene que ver con la posición de estos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación)²² del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre los diversos grupos y sectores sociales (NÚÑEZ 1999, p.36).

²¹ ¡Qué poética! Para nada tangencial en la forma de escribir de Meirieu la vinculación entre la ética y la estética.

²² Esta cantidad de acciones da cuenta de una concepción de la cultura como construcción social, producto del devenir histórico, y las elecciones arbitrarias o no que van haciendo los sujetos.

Contenidos de la acción educadora

“Los contenidos consisten en el qué se transmite y son inseparables del para qué y el cómo se transmite, pues los objetivos y la metodología de la transmisión no son ajenos a aquello que se pretende transmitir” (NÚÑEZ, 1999, p. 53).

Al decir de Hannah Arendt, “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva”²³.

En la educación formal se intenta dar respuestas bien claras. Hay una currícula para cada año, una didáctica, un marco institucional fuerte. La educación formal por momentos parecería que supone que todos los individuos necesitan aprender lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera. Esto no debería ser así. Pero tampoco lo contrario. Desde algunas instancias de la educación no formal se ha intentado torcer la vara hacia el otro extremo, planteando un seudo constructivismo donde todo es válido, cualquier aporte sirve, donde se derrumban las diferencias generacionales. Cuando no se sabe que proponer, se plantea un “taller”²⁴, o mejor dicho cualquier actividad bajo ese mote.

Entonces debemos respondernos a la siguiente pregunta: ¿cuáles serían los contenidos a transmitir en un campamento educativo?

Es necesario, a modo de esclarecer y facilitar la tarea, señalar que hay diferentes tipos de contenidos a transmitir. Como una forma de ordenarnos y ante la posibilidad de que la enorme nube de información termine operando como ruido. Para servirnos de una guía que ejemplifique y oriente esta respuesta veamos que plantea García Molina (2003 a, p. 133) para comenzar a pensar los contenidos de Educación. Social. Propone partir de la siguiente división:

Conocimientos: la propia lengua y otras, las narraciones, cuentos, historia del lugar, tradiciones, costumbres, ubicación de los lugares y recursos de formación y ocio, etcétera.

Habilidades conceptuales: formas de observación, razonamiento, análisis y crítica, etcétera.

Habilidades técnicas: manejo de instrumentos, aparatos y herramientas mecánicas, electrónicas, técnicas, tecnológicas y artísticas, etcétera.

Formas de trato social: tanto en el ámbito de la expresión y comunicación, como en el de las relaciones sociales o laborales.

Esta división puede operar tanto con los fines que plantea el autor, como también de disparador al planificar. Al momento de elegir los contenidos es importante dar al otro, sujeto de la educación, el lugar que se merece. Es él el que va a incorporarlos

²³ Hannah Arendt. **Ocho ejercicios sobre la reflexión política.** *apud.* (GARCÍA MOLINA, 2003, p. 30).

²⁴ Figura metodológica que ha sufrido los incesantes embates de la mediocridad profesional de algunos recreadores, malos educadores, catequistas, malos profesores, etcétera. ¿Resulta que ahora todo es un taller? El taller va más allá de preguntarle al otro lo que piensa.

o no, desarrollando o no algunos aprendizajes. Es nuestra responsabilidad como educadores facilitarle el acceso a contenidos que tengan un valor de uso, un valor social para la época. No se trata de obligar a nadie, pero como generación adulta debemos asumir la asimetría implícita en la educación, y brindar oportunidades de formación que consideremos valiosas.

Otra ayuda para empezar a pensar las áreas de contenidos educativos que puede tener un campamento es el aporte de Núñez y Planas²⁵, desarrollado posteriormente por García Molina, quienes plantean cinco grandes áreas²⁶, dentro de las cuales se encontrarían los contenidos de la Educación Social. Nos ha parecido muy interesante este planteo y hemos desarrollado a partir de él una extrapolación que nos ayude a pensar los contenidos educativos a transmitir en un campamento.

Bibliografía

AHARONIÁN, Coriún. **Conversaciones sobre música, cultura e identidad**. Montevideo: Ediciones Tacuabé. 2000.

ALFARO, Milta. **Jaime Roos. El sonido de la calle**. Montevideo: Ed. Trilce, 1987.

ÁLVAREZ, Cristina. **Educación: Una visión histórico crítica**. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME. Mimeógrafo.

ANTELO, Estanislao. **La pedagogía y la época**. s.f. a. Mimeógrafo.

_____ **Maestros políglotas: cuando educar es tener con quién hablar en Educación y alteridad**. Las figuras del extranjero. Bs. As.: Ediciones novedades educativas. 2003.

_____ **Tarea es lo que hay**. En Dussel, I. y Finocchio, S. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BAEZA, Jorge. **Curso de introducción a la antropología**. Montevideo: AA.VV. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Publicaciones Universitarias, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Ed. Siglo XXI, 1997.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Ed. Visor Dis. S. A. 1997.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2004.

²⁵ Citado en García Molina, 2003 a: 138

²⁶ Área de lenguaje y comunicación, área de sujeto social y entorno, área de arte y cultura, área de tecnología, área de juego y deporte.

- GARCÍA MOLINA, José. **Dar (la) Palabra. Deseo, don y ética en Educación Social.** Barcelona: Ed. Gedisa, 2003.
- _____ (Coord). **De nuevo, la Educación Social.** Madrid: Ed. Dykinson, 2003.
- GARDNER, Howard. **Inteligencias múltiples** Ed. Paidós. Barcelona 1995. Título original: Multiple intelligence. The theory in practice. New York: Harper Collins Publishers, 1993.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Ed. Paidós, 1990.
- LEONTIEV, A. N. **El hombre y la cultura.** 2ª ed. México: Ed. Grijalbo, 1973.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. **Industria cultural: capitalismo y legitimación.** Publicado en Martín Barbero, Jesús. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Ed. Gustavo Gilli. Barcelona. 1987. Disponible en: <www.nombrefalso.com.ar>
- MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar.** Barcelona: Ed. Octaedro. 2001. París, 1995.
- NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio.** Bs. As.: Ed. Santillana, 1999.
- OLIVERA, Ruben: Política y cambios culturales en **Brecha**, Montevideo, n., p., 28 de abril de 1989.
- PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar. Críticas y alternativas.** Barcelona: Ed. Laia, 1989.
- PETRUS, Antonio. **Pedagogía social.** Barcelona: Ed. Ariel. 1997
- PUIGGRÓS, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.** Bs. As.: Aique. 1994.
- TRILLA, Jaume. **Otras educaciones.** Barcelona: Paidós, 1993.

USO NO COMERCIAL

SEGUNDA PARTE

Los contenidos de la transmisión
en un campamento educativo

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

ÁREAS DE CONTENIDOS UN PLANTEO METODOLÓGICO

Proponemos a continuación seis áreas en las cuales podemos agrupar todo o casi todo lo que se puede enseñar y aprender en un campamento. Esta es una herramienta para el análisis, pero también una propuesta metodológica para planificar un campamento. El cuadro de doble entrada que se adjunta al final de este capítulo puede ser considerado un disparador al momento de pensar, crear y diseñar actividades para un campamento educativo.

El grupo y lo grupal

Esta área hace referencia al desarrollo de la capacidad de relacionarnos con los demás, de vivir en sociedad. El campamento nos brinda la oportunidad de percibir la interdependencia que tenemos con el resto de los integrantes de la sociedad, ya que el grado en que cada uno asume sus responsabilidades, incide directamente en el bienestar del grupo. Tomar decisiones, asumir responsabilidades, resignar intereses, determinar qué es lo mejor para el grupo, sensibilizarnos frente a las necesidades de los otros, resolver conflictos, proponer, argumentar, son algunas de las habilidades a aprender.

La naturaleza

En el campamento, el grupo se verá enfrentado a un sinnúmero de estímulos que poco tienen que ver con su cotidianeidad. Pasará a convivir con otros seres vivos, recibirá estímulos que provienen de un entorno, que en esos días se transformará en algo nuevo. Es necesario que la relación con el entorno se dé de manera sensible, receptiva, procurando que cada uno logre un acercamiento afectivo con la naturaleza. La intención no es atiborrar con información sino lograr que las

personas perciban a través de los sentidos y despertar el interés por conocer e investigar.

Nunca he subestimado el valor de esos momentos en que se toca y se penetra dentro de la naturaleza y he podido constatar, por medio de mi experiencia y la de muchos otros, que somos capaces de nutrir este hondo sentimiento hasta que el mismo llega a constituirse en una comprensión verdadera y vital de nuestro lugar en este mundo (CORNELL, 1982, p. 8).

Vida cotidiana

En esta área agrupamos todas aquellas técnicas, habilidades y conocimientos necesarios para desenvolvernó con naturalidad en el terreno de nuestra vida cotidiana. Dependiendo de las edades de los acampantes pueden enseñarse distintos contenidos. Por ejemplo: Hábitos de higiene personal ya que no están las madres y los padres para ayudar a los niños en esta tarea y la responsabilidad cae más en su persona. El orden de la cabaña, del bolso, el cuidado de los objetos personales. Qué ropa usar para los distintos momentos del día o las distintas actividades. Es muy común que encontremos niños desabriganos al empezar la noche. Es que todavía no han aprendido del todo a cuidar su temperatura corporal. Todos los conocimientos y habilidades culinarias encuentran en el campamento la oportunidad del traspaso intergeneracional. Enseñar a cocinar, a comer, a hacer la digestión, a entablar instancias de diálogo luego de las comidas, a hacerse cargo de la limpieza de los utensilios y de la mesa. La noche es, por lo general, mucho más profunda en un campamento que en nuestras ciudades modernas. Pueden aparecer los temores, las incertidumbres y los cuestionamientos. En la ciudad es fácil poner un programa de entretenimiento en la televisión y esquivar la angustia que pueda provocarnos uno de los más antiguos miedos: el miedo a la oscuridad. Qué mejor oportunidad para aprender a superarlo que estar con otros en un entorno tan agradable como un campamento con un grupo responsable que transmita seguridad.

La dimensión lúdica

Los objetivos pasan por el disfrute (del juego y el deporte) como bienes para el desarrollo físico, psíquico y social de los sujetos. El juego y el deporte suponen recursos relevantes para el trabajo de adquisición de normas y pautas de relación y cooperación (juego o deporte en equipo), que contribuyen a la minimización o superación de los propios límites, suponen importantes elementos de prevención de conflictos y favorecen los procesos de integración social (NÚÑEZ, 1999).

La experiencia del juego como parte importante en la vida de las personas —“el hombre solo es enteramente hombre cuando juega”, dice Schiller— está jerarquizada al extremo, ocupando un sitio preponderante en el programa de campamento. Las posibilidades son infinitas y a pesar de que existen “juegos de campamento”, es difícil que alguna propuesta lúdica quede afuera a la hora de elaborar el programa.

Expresión artística

El entorno natural del campamento nos ofrece la oportunidad de experimentar con nuestros sentidos sensaciones rara vez o nunca antes experimentadas. Nos permite oír un paisaje sonoro distinto al habitual. Oler aromas imprevistos. Exponer nuestra piel a los matices climáticos, las brisas, la lluvia, el sol, etcétera. Disfrutar visualmente de la exquisita paleta de colores que suelen ofrecer los paisajes que ofician de marco a nuestro campamento. Esa revolución de los estímulos puede o debería provocar una conmoción en el alma, una mayor sensibilidad. Por ende no podemos dejar pasar esta oportunidad para explorar las distintas facetas de la creatividad. A través de la expresión plástica, musical, corporal vamos promoviendo el “desarrollo específico de habilidades de expresión artística como medio de promoción y (re)creación cultural, de expresión de saberes e inquietudes, de análisis de las realidades vividas, de crítica ante lo que no se desea, etcétera” (NÚÑEZ,1999).

Lenguaje y comunicación

Los objetivos de esta área apuntan hacia la adquisición de competencias en el saber identificar y utilizar diferentes tipos de mensajes, expresarse con coherencia, corrección idiomática y propiedad expresiva, aprender idiomas, aprender a argumentar las opiniones y utilizar la lengua oral y escrita como medio de relación y vínculo social (NÚÑEZ,1999).

Tomando en cuenta este párrafo, nos corresponde pensar específicamente qué actividades y acciones se pueden planificar e implementar en un campamento de manera de transmitir estos contenidos. Por ejemplo: contar o leer cuentos, relatar crónicas en el fogón, leer revistas a la hora de la siesta, hacer un diario del campamento, organizar el juego del amigo invisible, etcétera.

Ejercicio: En el siguiente cuadro de doble entrada hemos ubicado en las columnas las áreas de contenidos educativos presentadas en este capítulo y desarrolladas en los capítulos siguientes. En las filas hemos ubicado algunas de las actividades características de un campamento, y hemos dejado algunas en blanco para que el lector agregue las que considere oportunas. Proponemos el siguiente desafío. Completar los casilleros en blanco, desarrollando las posibles vinculaciones, sean estas potencialidades, ideas concretas, entre cada actividad y las áreas temáticas propuestas. Por ejemplo: ¿Cómo puedo transmitir contenidos de lenguaje y comunicación en un fogón?

Vincular	Lenguaje y comunicación	El grupo y lo grupal	Vida cotidiana	Lo lúdico	Expresión Artística	La naturaleza
Fogón						
Jinkana						
Cacería						
Búsqueda del Tesoro						
Juegos ecológicos						
Juegos nocturnos						
Puesta de sol						
Caminata						
Talleres						
Rueda de mate						
Momento de reflexión						
Armar el campamento						
Cocinar						
Juntar leña						

Fuente: elaboración propia, 2008.

Bibliografía

CORNELL, Joseph. **Vivir la naturaleza con los niños**. Barcelona: Ediciones 29, 1982.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Bs. As: Santillana, 1999.

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

EL GRUPO Y LO GRUPAL

Licenciado Aurelio Gómez Fernández²⁷

Algunas ideas sobre el campamento y los grupos

¡Qué hagan un campamento! decía un viejo compañero scout cuando en el Instituto donde trabajaba se enfrentaban a problemas de integración entre los estudiantes o problemas grupales en las clases. La mayoría de los integrantes de equipos de educación de colegios privados, aquellos llamados de pastoral, de adscripción, de animación sociocultural o de tiempo libre, también coinciden en que cuando los estudiantes de un liceo o de los cursos superiores de la primaria comienzan el año, se impone un campamento de integración. Esto nos hace pensar dos cosas: el campamento es una herramienta educativa por excelencia, que hace que suceda aquello que no permite ni el tiempo ni el espacio cotidiano de los institutos de enseñanza (en especial en el caso de los secundarios) y una experiencia que impacta, por ende, en los grupos y especialmente en su estructura. El campamento de integración busca ser una instancia en la cual los nuevos integrantes del grupo tengan oportunidad de incluirse o de ser incluidos. Es posible transmitir esta vivencia a toda institución que trabaje con grupos; es por eso que clubes deportivos, entrenadores que trabajan con deportistas de elite, empresas, etc. eligen el campamento como herramienta para formar equipos y cuando hablamos de equipos siempre estamos hablando de grupos.

²⁷ **Aurelio Gómez Fernández.** Licenciado en Ciencias Antropológicas UdelaR. Diplomado en Gestión Educativa FLACSO, Argentina. Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales FLACSO, Argentina. Investigador: Educación, Discriminación y Violencia, Salud. Asistente de Dirección, Tutor, Docente de Comunicación y Dinámicas Grupales en la Facultad de Educación Física del IUACJ.

¿Qué permite un campamento?

Sentir la arena húmeda bajo los pies... innumerables sensaciones corporales que se pueden imaginar cuando se toma contacto con la naturaleza. Los campamentos desde mi concepción y en sentido amplio son aquella actividad de más de un día donde un grupo de personas se organizan para emprender una serie de actividades no cotidianas que les permiten interrelacionarse de una manera diferente a la habitual y en contacto también no habitual con la naturaleza. Estas actividades pueden ser más o menos austeras de acuerdo a la infraestructura que las rodee y a la edad de aquellos que asisten. Encontramos entonces desde campamentos en los que las actividades son realizadas por educadores contratados, que no tienen habitualmente contacto con el grupo que asiste, donde se consumen preparaciones hechas por personal contratado y se duerme en camas o literas en cabañas o alojamientos similares, hasta campamentos rústicos en los que los grupos de acampantes concurren con el personal con el que habitualmente comparten sus actividades (líderes, docentes), y donde deben cocinar su comida y dormir en carpas o refugios. En este rango podemos marcar diferentes modalidades que serían interminables. ¿Qué tienen en común todas ellas?

Todo campamento es una ruptura en la vida cotidiana, una manera diferente y no permanente de estar y hacer, lo cual da la oportunidad de también sentir, hacer y pensar diferente. Esto impacta directamente en los individuos y en los grupos. Todo grupo genera una cultura o, dicen algunos, una subcultura propia, una forma de hacer, sentir y pensar que diferencia y asemeja a los sujetos o grupos de sujetos. Entonces, un campamento es, o puede ser, una ruptura en esa cultura o subcultura generada por el grupo.

Ovide Decroly, autor francés de principios del siglo XX, uno de los creadores de la Escuela Nueva, planteaba que el hombre debía tener desde pequeño la oportunidad de pasar por los diferentes estados del proceso de hominización. Trabajar con otros con lo que se tiene a mano y tener la oportunidad de así resolver problemas, explorar, cazar, construir, trabajar el barro, cocinar, pescar, y dejemos volar la imaginación por todas las actividades u oficios que podemos relacionar con la actividad de campamento. Seguro se nos ocurrirán varias.

Vivenciar el cuerpo, sentir las manos trasladando objetos, tomar remos o cortar ramas, utilizar músculos hasta entonces desconocidos en la caminata por la arena, es vivenciar este hacer, de alguna manera, todo, en grupo.

El grupo

En el campamento, el grupo es el elemento central; las actividades de campamento, aunque pueden ser individuales y solitarias (imaginemos las actividades de senderismo, andinismo, etc.), se tornan sumamente aprovechables cuando son realizadas en grupo. El campamento permite estrechar lazos ya que todas las actividades son realizadas en comunidad. Según Scaraffuni (2000), todo grupo tiene una cierta estructura, que se compone de cinco elementos fundamentales, a saber: *valores y pautas* que enmarcan la actividad, la *posición social* que cada miembro tiene, que le da cierto prestigio y permite tomar o no ciertas decisiones, hacer o no ciertas cosas, *expectativas* que el grupo se forma sobre cada uno de los miembros, tendiendo estas a reproducirse, todos los grupos tienen *metas* y un *líder o líderes*, esto último también está en discusión. Tengamos en cuenta que esta estructura tiende a repetirse en los grupos cuando están formados; dicen Berger y Luckman (1984, p.74): “Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego *puede reproducirse con economía de esfuerzos* y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta”, así como se repite una pauta, también lo hace el lugar que el compañero ha adquirido en el grupo o se le ha asignado.

Es en los pequeños grupos y fundamentalmente en los grupos primarios donde esto se siente más fuerte y donde es difícil de cambiar. El campamento puede ayudar a que un grupo cerrado se permita el ingreso de un miembro nuevo o adquirir otra estructura de roles o posiciones.

Joaquín se pasó el campamento apartado, así como había pasado el bachillerato, separado de los chetos y acusándolos de tales, sin sentirse parte de, y alejándose de aquellos que no eran sus amigos. Decidió ir al viaje porque era el último y sus padres se lo habían pedido; igual hizo rancho aparte con sus amigos. En una de las noches de fogón, luego de las largas caminatas, surgió entre los acampantes la idea de tocar la guitarra, pero nadie tenía una; solo Joaquín la había cargado durante todas las caminatas y animaba en secreto los pequeños y silenciosos fogones con sus amigos. Estimulado por su animador, Joaquín trajo la guitarra y comenzó a tocar y así como boquiabiertos se quedaban todos con su arte, así también quedaba él boquiabierto por la reacción de los otros: atenta escucha y vitoreo luego de cada canción. El bachillerato terminó, pero la vivencia de que el pensamiento sobre algunos de los que lo rodeaban esa noche era erróneo es una de las lecciones que Joaquín se llevó del campamento.

(Campamento a los Lagos del Sur de Chile, Seminario, 2002)

En un mundo que va hacia la total automatización, donde las relaciones entre las personas están mediadas por equipos altamente tecnificados, hasta las empresas también descubren que se hace necesario trabajar aquello que nos hace mejores humanos, en el estrechamiento de los vínculos personales. George Ritzer generó el concepto de *macdonalización* y lo aplicó a la sociedad, pensando en que una sociedad volcada al rendimiento máximo de sus recursos debe necesariamente reducir al máximo, también, el error humano. Se imponen entonces los principios de: eficiencia, cálculo, uniformidad y predicción, automatización (MACIONIS; PLUMMER, 2004). Hoy la cajera del supermercado ya no suma ni resta, solo digita códigos en su computadora de vez en cuando, ya que en realidad pasa los códigos de barras de los artículos. El autor se pregunta sobre el perjuicio que causa la ausencia de relaciones no utilitarias, donde la eficiencia y la eficacia no son el valor central. “Max Weber veía la progresiva racionalización del mundo con bastante recelo. Según él, las organizaciones formales, que hacen a las personas más obedientes, conformistas y dóciles, ponían en peligro valores como la libertad y la responsabilidad individual”. (MACIONIS; PLUMMER, 2004, p. 200). El campamento es un espacio donde las relaciones humanas son necesariamente cara a cara, que no se entiende, o no debería entenderse como espacio individual; el campamento siempre es un espacio colectivo. Sí, podemos tener espacios de reflexión estrictamente personal, o de esparcimiento o descanso estrictamente personal, pero están inmersos en un entorno colectivo que genera otros significados y da otra contención al momento. Si Joaquín se hubiera escondido detrás de los adelantos tecnológicos, constructores de una barrera que se hubiera sumado a su pensamiento sobre los demás —más imaginados que desconocidos— otro hubiera sido su aprendizaje. Hubiera amplificado y reafirmado su vivencia; las propias actividades, la actitud abierta de algunos compañeros y de su animador, y el entorno favorecedor de las relaciones humanas hicieron el resto.

Cuando mencionamos campamento uno de los elementos esenciales que aparece es el fuego: en la comida, en la velada, en la reflexión, en la iluminación de la noche, en el fogón del equipo. Nadie sale de campamento sin los fósforos, yesquero o encendedor; no hay campamento sin fuego, cocina, hogar, lar, encuentro, lugar donde se secan las ropas húmedas, donde contar leyendas, fábulas, historias. En su entorno se reúnen los compañeros, los que comparten el pan y es él la referencia para el círculo que se hace allí, primer sinónimo de grupo según Anzieu²⁸.

²⁸ El sentido primero del italiano *gruppo* era “nudo”, antes de llegar a ser reunión, conjunto. Los lingüistas lo relacionan con el antiguo provenzal *grop*=nudo, y suponen que deriva del germano occidental *kruppa*=masa redondeada. Parece además, que *groupe* y *croupe* (grupa) se originaron en la idea de círculo. Tomado de: La Dinámica de los Grupos Pequeños, Didier Anzieu, p. 16

Compartir en grupo la penuria y la alegría

Todo el que quiere vivir un campamento debe pasar por la teoría de la pérdida del sentido común. ¿Tiene sentido común quien elige ir al campamento sin olla, sin sobretecho para la carpa, sin fósforos; quien pretende calentar al campo abierto una olla de 10 litros con una pequeña garrafa de butano?

El campamento nos permite desplegar saberes que a veces desconocemos que tenemos, aprendidos sin conocimiento de haberlo hecho a lo largo del proceso de socialización. Cuenta un acampante: *“La primera vez que hice tuco recordé claramente que mi padre cortaba prolijamente y muy pequeño, cebolla, morrón, ají y ajo. Ponía la olla con aceite y luego iba fritando esos elementos, agregando carne, chorizo y luego papas, boniato, agua y arroz. Lo hice sin saberlo, de memoria, recordando lo que había visto en la cocina de mi casa durante mis primeros años”* La Bahuala, Pta. Espinillo, Brigada Scout S3, 1979.

El grupo y los individuos en el campamento ponen a prueba sus fortalezas y quedan expuestos en sus debilidades.

Hace unos diez años fui coordinador de un campamento. Quienes estaban en la preparación eligieron ese año no mezclar los grupos y armarlos por afinidad. La experiencia fue interesante, si se piensa que era un campamento de fin de formación en un preuniversitario. Mi grupo estaba compuesto por siete amigos y dos más que eran bastante cercanos al grupo. Se esforzaban mucho por no ser campamentistas clásicos: no sabían cocinar, no armaban carpas, ni tenían espacios de reflexión. Compartían la afición por la música, siendo tres de ellos músicos profesionales. Se acercaban a este campamento por un afán de prueba y de no quererse perder una actividad que habían escuchado estaba muy buena.

Pasados los primeros días su relación, que aparentaba ser muy buena, comenzó a deteriorarse, nunca habían estado en situación de necesitar al otro. Sí, eran amigos y cómplices en mil y una trapisondas, pero no en eventos de la vida cotidiana, que no tienen “ninguna importancia”, como hacer la comida, por ejemplo. Pasado el primer día, luego de un extenuante viaje de dos, las relaciones comenzaron a deteriorarse. La primera dificultad ocurrió cuando el grupo hubo de encargarse de diseñar el lugar de campamento y abocarse a algo más que conversar y tocar la guitarra. La tercera noche fue inolvidable, con el fondo de los ruidos de la noche cerca de una laguna espectacular, bajo un cielo estrellado y con el fondo de un nevado volcán; solo se escuchaban el rozar de los cubiertos sobre el plato, rozar que se mantuvo toda la hora de la comida, hasta que, habiendo terminado, solo quedaron los ruidos de la noche.

(Campamento en los Lagos del Sur de Chile, Seminario 2004)

Los grupos no se comportan de igual manera dentro y fuera de un campamento. Se ven sorprendidos por tensiones y exigencias que los ponen a prueba en su capacidad de tolerancia, solidaridad, comprensión, disponibilidad. Por ende los campamentos son espacios de aprendizaje social muy importantes, provechosos para niños, adolescentes y jóvenes.

Por lo general se comparte con iguales.

Corriendo en grupo por la Sierra de las Ánimas, al final de la fila venía el nuevo, "Roberto". El juego consistía en encontrar, seguir y atrapar en la oscuridad de la noche, con solo una linterna por grupo, a un animador que se escabullía entre las filas de chicos, que tenían como dificultad el tener que desplazarse siempre juntos. El animador aparecía y desaparecía, iluminando su cara con una linterna o emitiendo sonidos guturales cerca de nosotros. Roberto, "el nuevo", lloraba y decía que se estaba pinchando; los "viejos", se sonreían y sabían que estaban intercambiando miradas: claro, era un "pie tierno".

(Sierra de las Ánimas, Brigada Scout S3, 1980)

El grupo pequeño es el vehículo más importante para el intercambio de valores, para la vivencia de la fraternidad, para la creación de los lazos solidarios recíprocos.

Los liderazgos

El grupo en el campamento siempre explora los liderazgos de los sujetos participantes y es un desafío para los líderes legítimos²⁹. Un liderazgo autocrático, firme, puede ser, en un grupo de personas dependientes (niños, adolescentes, personas sin capacitación, etc.), un factor de identificación, un modelo a seguir por su propia convicción o fuerza.

Un liderazgo carismático puede hacer que las personas se muevan, buscando imitar o ayudar, por valores morales o espirituales, por admiración. ¿No es esto lo que llevó a aquellas admiradoras de la Madre Teresa de Calcuta a convertirse a su vez en monjas, renunciando a la comodidad y a la seguridad?

Como hemos señalado en otras oportunidades, el grupo, según Scaraffuni (2003) tiene una cierta estructura dentro de la cual las conductas esperadas y el posicionamiento de los miembros es una de las dimensiones más relevantes. Los liderazgos tradicionales se ven sometidos a crítica la mayoría de las veces, es una situación nueva para los sujetos que ocupan estos roles, como ya dijimos, es una ruptura en la vida cotidiana. Por lo tanto un campamento es una situación

²⁹ ¿Qué hacen los campamentistas cuando se duermen los animadores?

extraordinaria en el proceso de socialización de los sujetos. Como sabemos, el proceso de socialización tiene cuatro agentes fundamentales: la familia, las instituciones educativas, el grupo de iguales y los medios de comunicación. Es el grupo de iguales el que se ve impactado por esta situación extraordinaria, teniendo en cuenta que en el campamento el grupo en la gran mayoría de los casos se compone de iguales, pares.

Durante una tormenta en el verano de 1989, veinte pioneros scouts y sus tres animadores se vieron sorprendidos en mitad de la noche por la rotura del toldo en que se cobijaban. Con calor, pero bajo la lluvia, acosados por los mosquitos, mientras uno de ellos intentaba prender fuego, los otros intentaban ordenar al grupo que estaba casi en shock:

—¡Ustedes saquen la lona!, ¡Vos y vos las mochilas bajo el nylon!, ¡Tú, la ropa seca en bolsas, ¡No, no importa de quién es, luego vemos!

Mientras esto ocurre, tres chicos se acercan al animador que intenta prender fuego y le piden:

—¿Podemos ir al agua?

Los gurises están desesperados, los mosquitos los están acibillando.

—¿Podemos ir al agua?

—¡Están locos! —es la rápida y sola respuesta.

Cuando el fuego está prendido y la tormenta ya pasó, el animador recuenta a sus pioneros y descubre que faltan tres.

—Se fueron —dicen dos, visiblemente consternados.

Pasa toda la noche buscándolos, recién en la mañana los encuentra.

(Punta Colorada. 1989, Pioneros Centro I San Ignacio de Loyola)

Ir de campamento es ir al encuentro de lo inesperado; en un mundo que busca permanentemente la certidumbre, el campamento nos educa en lo incierto, lo provisorio, lo inesperado, en la vida misma.

Recomendaciones para los educadores...

Ustedes son fundamentales

En enero de 1989 participé durante casi quince días del campamento nacional de los scouts católicos del Uruguay en Parque Andresito. Tenía yo 23 años y era animador de pioneros, jóvenes de 14 a 17 años. De las imágenes que más recuerdo, además de la de un incendio, es la de un fogón, donde el silencio de alrededor de mil quinientas personas dejaba escuchar el crepitar del fuego consejo, de gran significado para los

scouts. Ese silencio, que aún hoy mientras escribo me emociona, no era espontáneo. Cientos de lobatos, cientos de scouts, cientos de pioneros y una treintena de rovers no se callan espontáneamente. Años más tarde me di cuenta de lo importante de la construcción del momento, no la construcción artificial sino la fuerza que hace que las cosas sucedan, si cada veinte o treinta chicos no hubiera habido un animador y ese animador no tuviera un vínculo especial con esos veinte o treinta nada de esto hubiera sido posible.³⁰

Si el campamento es una situación donde lo inesperado, lo incierto, lo provisorio, se hacen presentes, entonces es un espacio privilegiado de exposición de los sujetos intervinientes, siendo ellos pasibles de crisis, temores, ira, miedo, violencia. En la mayoría de las situaciones presentadas, el rol intransferible y fundamental es el del educador, que acompaña ese grupo, el que da contención, consejo, guía, el que en otros casos provoca, genera, incita. Los campamentos pueden ser escuelas de democracia, de camino desde la heteronomía a la autonomía, donde los sujetos aprenden o deberían aprender a participar y a desplegar sus dones.

Si el campamento es una ruptura con la vida cotidiana, estimulen a sus estudiantes, alumnos, líderes, a vivenciar esa ruptura. Hoy la infinidad de aparatos electrónicos unen y permiten la comunicación a larga distancia, lo que da mucha seguridad a los sujetos que hacen campamentos en lugares recónditos, desde donde se tiene la posibilidad de comunicarse con un buen teléfono celular. Mas el teléfono celular, los pequeños aparatos de música, los juegos electrónicos, se convierten en ilusión de comodidad y de autonomía para los sujetos. Todos los que trabajamos con adolescentes sabemos que lo central para ellos es pertenecer al grupo; pero en ciertas instancias es difícil pertenecer a él. Si permitimos que la electrónica se convierta en una valla, los sujetos tímidos no van a poder aprovechar el campamento en su versión más humana, el encuentro con el otro. Y, como dice el refrán, obligado cualquiera pelea. ¿Podremos negociar la ausencia de la tecnología que media en el encuentro con uno mismo, con el otro y con la naturaleza?

³⁰ “Convencionalmente se suele admitir que la definición formal de grupo primario se establece en 1909, fecha en la que Charles Horton Cooley publica *Social Organization. A Study of the Larger Mind*. En el capítulo tercero, monográficamente dedicado a los grupos primarios, Cooley los define como establecidos sobre la base de estrechas relaciones cara a cara entre sus miembros, interviniendo decisivamente en la formación de la naturaleza social de las personas. El carácter primario de dichos grupos se debería al hecho de que son los primeros, desde un punto de vista cronológico, con los que el individuo se relaciona desde el momento de su nacimiento (familia, grupo de juegos); y son también los primeros, desde un punto de vista cualitativo, a la hora de moldear el yo social de la persona, proporcionándole los motivos, normas y valores que guían su conducta y estructuran su autoimagen” Grupo primario. Rafael González García. En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009.

No esperen en un campamento el mismo comportamiento de la estructura del grupo o de los grupos. Como ya hemos mencionado, cuanto más rústico el campamento, más expuestas la estructura del grupo y más expuestos los participantes, por lo tanto creemos que más posibilidades de generar nuevos liderazgos o posiciones. Como ya hemos dicho también, el campamento es la oportunidad de desplegar zonas de nuestra personalidad que en el rígido salón de clase o en el protegido ambiente de la empresa no aparecen ni positiva ni negativamente.

¿Cómo armar los grupos?

De acuerdo a los objetivos del campamento (siempre estamos hablando de un campamento educativo), el armado, formación, elección de los grupos es fundamental.

La tensión que viven todos los educadores en algún momento es sobre si mantener la estructura del grupo o desarmarla. Trabajar con lo conocido o buscar nuevas formas.

Los campamentos de vecinos el fin de semana o en semana santa replican la estructura del grupo que se ha venido reproduciendo desde que ellos son jóvenes, desde niños o desde que se conocen. Han aprendido una básica división de roles que origina, sustenta y reproduce estructuras de posiciones para hombres, mujeres y niños. Han llegado a algo que funciona, lo cual no es, necesariamente, justo o democrático. Como educadores nos proponemos estructuras flexibles y educadoras, que den a sus participantes la posibilidad de, como ya hemos repetido, desplegar dones. Contradictoriamente, eso, a veces, no se puede hacer en un grupo de amigos o de vecinos cuya estructura se ha tornado rígida.

Los buenos campamentos dejan huella en la estructura de los grupos, siempre y cuando los líderes legítimos, sus animadores, orientadores, profesores, monitores, hagan lo que deban hacer, de acuerdo a ciertos objetivos, anclados estos en determinados valores, que enmarquen la aplicación de ciertas normas, reglas que harán que pase algo de determinada manera.

Todo lo que sucede en un campamento es capitalizable: lo planificado y lo inesperado. Pero debe haber un momento para poder hacer foco en lo sucedido; por ende, la evaluación es fundamental, desde la mirada de los participantes y de los organizadores.

No dejen, nunca, de evaluar.

Bibliografía

ANZIEU Didier, JACQUES-YVES Martin. **La dinámica de los grupos pequeños**. Buenos Aires: Kapeluz, 1971.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

BESSE, Jean Marie. Una Pedagogía Racional. Disponible en:

<<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/decroly.htm>>. Acceso: 23 de febrero de 2010.

En Román Reyes: *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009. Universidad Complutense de Madrid, Roman. Versión digital <www.ucm.es>. Acceso: 20 de mayo de 2011.

MACIONIS J; PLUMMER, K. **Sociología**. Barcelona: Ed. Pearson, 2003.

SCARAFFUNI, J.J. **Sociología**. Montevideo. Ideas, 2005.

EL CAMPAMENTO Y EL AMBIENTE

Licenciado Julio C. Lagomarsino³¹

Concepto de “ambiente” y su evolución

Una definición aceptable y adecuada es: “Ambiente es el entorno global (vivo y no vivo) en el que un organismo (incluido el hombre) su población y su comunidad deben desarrollar su vida”.

La relación de los seres vivos entre sí y con su ambiente no vivo, mantiene el equilibrio que asegura la adaptación al espacio físico (hábitat) y la supervivencia del individuo y su grupo en el tiempo. Este equilibrio dinámico determina la estabilidad y continuidad de los ecosistemas.

La aparición (hace aprox. 170.000 años) y evolución del *Homo sapiens* (hombre actual) resultó un cambio significativo. En un principio, cazador-recolector, el hombre estaba sujeto a los ritmos y ciclos de la naturaleza. Más tarde, cuando descubre las posibilidades de domesticar plantas y animales (agricultura y ganadería), establece una residencia más o menos permanente y se autoabastece, comienza a separarse de su entorno natural.

A partir de ese momento puede elegir y cambiar. Supone que puede evadir o modificar leyes que regulan la vida y procesos de otras formas vivientes, que puede modificar el ambiente físico, alterar sus hábitos y se siente con el poder de usar los elementos y recursos disponibles para su servicio y conveniencia. Esta autosuficiencia, saludable y deseable en cierto sentido, se desvirtúa y potencia el fracaso que evidenciará (hasta nuestros días) para asegurar, de manera permanente, una equilibrada relación con su entorno basada en la comprensión de que es una parte de un todo. Más aún, de que debe ejercer una mayordomía responsable hacia el mundo natural que le rodea y los recursos naturales que este le provee.

³¹ **Julio C. Lagomarsino.** Licenciado en Biología por la Facultad de Humanidades y Ciencias, Uruguay; fue Director Profesional de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo, Uruguay. Ha realizado estudios de especialización en ecología y educación ambiental en EUA; ha diseñado y coordinado consultorías y evaluaciones de impacto ambiental en proyectos de desarrollo, de conservación de la biodiversidad, y educación ambiental; ha trabajado en educación secundaria y terciaria, y como Inspector Nacional de Ciencias en la Inspección Nacional de Institutos Normales de Educación Primaria en Uruguay.

En suma, en el curso de nuestra evolución (en particular los últimos 10.000 a 12.000 años) hemos venido interfiriendo con poco acierto en el balance que el mundo natural alcanzó a lo largo de su historia ecológica. Si bien podemos reconocer voces que alertan sobre errores y distorsiones desde la década de 1930, no hemos prestado atención a los constantes reclamos de la comunidad científica mundial a través de los frecuentes encuentros que se vienen realizando.

James Lovelock, fundador de la teoría de Gaia, en su último libro *La venganza de la Tierra*, (2006) expresa: "... pero lo que está en juego no es la supervivencia de la especie humana sino la supervivencia de la civilización [...] Los ecosistemas naturales de la Tierra no existen para que nosotros los convirtamos en tierras de cultivos, sino para mantener el clima y la química del planeta". (LOVELOCK, 2007).

La Declaración final de la Conferencia de Ámsterdam (2001), que reunió a científicos de los cuatro programas internacionales de investigación global, señala: "La Tierra funciona como un sistema único y autorregulado, formado por componentes físicos, químicos, biológicos y humanos. Las interacciones y flujos de información entre las partes que lo componen son complejos y exhiben gran variabilidad en sus múltiples escalas temporales y espaciales".

La importancia de un programa de Educación Ambiental

Para la comunidad global no existen dudas acerca de que la alteración de los procesos ecológicos esenciales y necesarios para un saludable equilibrio ambiental es real, crítica y requiere soluciones urgentes. A la vez, existe la convicción de que es el propio hombre quien debe asumir responsabilidad ética por la situación y transformarse en protagonista para su solución.

Para lograr este objetivo es necesario partir de la comprensión de las relaciones del hombre con su entorno natural. Debemos proyectarnos más allá de una simple sensibilidad y comprensión de los procesos ecológicos básicos. Se requiere:

Desarrollar actitudes y conductas que hagan posible una Tierra sustentable para el hombre y todos los demás organismos.

Disponer más de una ética que de soluciones técnicas o que por lo menos éstas se apoyen en aquélla.

Aceptar que esta actitud ética exige una reflexión serena que solo se puede alcanzar por la aplicación y vivencia de "aprender haciendo" en el marco de un proceso de educación permanente con definido énfasis en los valores ambientales. (LAGOMARSINO, 1999).

Estamos convencidos de que solamente la educación hará posible logros permanentes. Esto hace el camino más largo y más lento. Sin embargo, la urgencia

hoy nos impone la necesidad de: formar e informar, crear actitudes, estimular la formación de hábitos. En suma, alcanzar una conciencia ecológica y ambientalista que posibilite ejercer una acción inmediata, efectiva y responsable.

La Educación Ambiental es una herramienta efectiva que trasciende los límites del salón de clase y permite la aproximación vivencial a los temas y problemas que interesan y preocupan a la comunidad y al mundo. De esta manera, el entorno natural se convierte en el escenario más adecuado para la motivación del niño y el joven.

Importante es la actitud y acción del docente pues no se trata de lo que está prohibido hacer o lo que debemos hacer. La Educación Ambiental debe tener un tono creativo, hacer planteos realistas y positivos que promuevan conocimientos, comprensión y acciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida. Para que sea efectiva, debe partir de lo concreto, de la realidad cotidiana y ello supone “aprender haciendo”, investigar para transformar y capacitarse para prevenir, intervenir y decidir.

¿Por qué Educación Ambiental en el campamento?

El participante se enriquece con el paisaje natural, alejándose del ambiente urbano, aunque sea por breve tiempo

[...] Entrar en un monte, recorrer una pradera natural, deambular por médanos y playa, observar la vida en las márgenes de un arroyo o un bañado lo aproximan, sin palabras, a las expresiones de la vida que la ciudad no muestra por su artificialidad. Vivir en la ciudad aísla de la naturaleza y las personas terminan olvidando que son parte de ella [...] pero la relación con el entorno natural hace que el hombre comprenda lo que significa vivir en armonía (LAGOMARSINO, 1996).

Conseguir que niños y jóvenes lleguen a pensar en forma interdisciplinaria se logra con más espontaneidad cuando el individuo está inmerso en un medio que lo asedia con multiplicidad de estímulos de forma simultánea. El entorno campamental invade emocionalmente al individuo y le enfrenta, de manera natural, al hecho de la diversidad y la necesidad de prestar atención a los organismos que la componen y sus relaciones con el medio. De ello resultará el interés, que genera la intención de protegerlos “sin crear expectativas desmedidas ni preocupaciones dramáticas sobre los sucesos ambientales”. (LAGOMARSINO, 1996). Se trata de ponerlo en la situación de tener que hacer un uso amplio y efectivo de todos sus sentidos y de ayudarlo a reflexionar críticamente, a buscar respuestas a sus interrogantes pero sin dejar de emocionarse ante los hechos que observa.

En el campamento, el educando junto con el maestro o el líder transitan juntos por la senda del descubrimiento. Los hechos naturales y los seres que les rodean son los reales docentes. En definitiva: “más que un saber acabado lo que importa es el desarrollo de una actitud inquisitiva y conservacionista.” (LAGOMARSINO, 1996). Para cumplir con estas metas en el campamento nos apoyamos en el hecho de que “solo se cuida lo que se ama, solo se ama lo que se comprende y solo se comprende lo que se conoce”. (LAGOMARSINO, 1996). En suma, la experiencia en el aula activa de la naturaleza que ofrece el campamento, a través de este programa, permitirá al niño y al joven:

- Disfrutar de la vida en la naturaleza.
- Manifestar curiosidad por los fenómenos y procesos naturales y desarrollar una actitud inquisitiva para tratar de hallar respuesta a las interrogantes que puedan surgir.
- Valorar la importancia de un medio ambiente sano, ayudar a mejorarlo y conservarlo.
- Comprender y respetar la forma de ser, la labor y la opinión de los demás, aprender a convivir solidariamente.
- Adquirir hábitos saludables respeto de las normas de convivencia y el cuidado tanto de lo propio como de lo ajeno o colectivo.
- Apoyar el trabajo en equipo para el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones, asumiendo responsabilidades y cooperando con las decisiones y tareas del grupo.
- Desarrollar una autonomía personal necesaria para desenvolverse correctamente en ambientes y situaciones no habituales.

Marco conceptual

En función de lo señalado, la definición de un marco conceptual como el que se sugiere a continuación, será una herramienta pedagógica valiosa para encauzar la planificación, organización y desarrollo de las actividades de Educación Ambiental que se propongan.

En consecuencia, proponemos el siguiente marco conceptual, adaptado de Minnesota Department of Education — “Environment Education” — Minnesota, USA, (1991).

El hombre debe entender y aceptar su lugar en el mundo natural

- El hombre viviendo en diferentes contextos socioculturales interpreta su posición en la naturaleza de distintas maneras, que van desde ser una unidad funcional del sistema hasta creerse con derechos absolutos sobre él.
- En el mundo natural hay diversidad de ambientes y cada uno posee tipos de vida que le son característicos. Ellos intercambian materia y energía, y están en cambio constante a través del tiempo.
- El hombre es agente permanente de cambio del medio natural.

La conducta social del hombre es esencial para preservar, conservar, alterar, adaptar o destruir el medio.

- El uso incontrolado de la tecnología y la degradación de los recursos naturales, agravados por una población humana en constante aumento, amenazan destruir muchas formas de vida vegetal, animal y al propio hombre.
- El incremento en el uso de los recursos y la mayor demanda de bienes y servicios ha resultado en distintas formas de contaminación del ambiente.
- El hombre vive en diferentes medios adoptando distintas modalidades de hábitos y costumbres para satisfacer sus intereses y necesidades sociales y culturales. En este proceso, modifica el medio y altera los recursos.

El hombre interactúa mental y emocionalmente con los objetos y eventos de su ambiente

- Los valores que el hombre contemporáneo maneja acerca de cómo debería ser usada la tierra conducen a una sobreexplotación y destrucción de muchas áreas naturales.
- Las acciones del hombre tendientes a mejorar la calidad del medio implicarán cambiar el estilo de vida actual para lograr un mayor equilibrio y alcanzar una mejor calidad de vida, haciendo posible la sustentabilidad de un sistema más saludable y equitativo para el propio hombre.
- Lo que hoy hacemos como individuos determinará nuestro futuro como comunidad. El hombre recrea constantemente su hábitat alternativo a través de conductas y acciones que expresan su imagen de la belleza, el equilibrio natural y su sentido de responsabilidad ética y moral ante la generación actual y las futuras.

Organización de las experiencias de aprendizaje

Características de las actividades y contextos para su desarrollo

De acuerdo con lo expresado en el numeral anterior debemos destacar cuáles consideramos deberían ser las características distintivas de las actividades y acciones que se desarrollarán en el marco de un programa de Educación Ambiental en el campamento.

El enfoque debe hacerse destacando los aspectos socioecológicos vinculados a la dinámica ambiental. Por lo tanto debe evitarse la tendencia a tratarlo como parte de un programa de ciencias curricular y debe procurarse que no se considere como dominio de la ecología, aunque sea a través de ella que logremos una primera comprensión del equilibrio natural y la integración de los ecosistemas en la naturaleza.

El énfasis debe ponerse en “aprender haciendo”, lo que implica manipular datos y situaciones reales. Esto debe adecuarse a la madurez, habilidad intelectual y capacitación previa de los participantes pero promoviendo en todo momento la sugerencia de alternativas, para prevenir o corregir, basadas en datos de la realidad.

Debe estimularse la sensibilidad tanto hacia el logro la calidad ambiental y la preservación de los recursos naturales como hacia el hombre y sus necesidades.

Los contextos para el desarrollo de las actividades son cuatro: El natural, relacionado con las comunidades vivas y los procesos biológicos que hacen posible el equilibrio natural de y entre los ecosistemas; el social, vinculado al hombre, sus necesidades, su entorno y su organización social; los valores, relacionados con la elección de soluciones a partir de la realidad observada y las alternativas consideradas (esto en función de la importancia de la situación para el mundo natural y el hombre, en el presente y hacia el futuro) y la acción, vinculada a la toma de decisiones para lograr algún tipo de solución (de otra manera, la acción significa asumir la responsabilidad de hacer algo para corregir, mitigar o resolver el problema).

Contenidos programáticos y metodología didáctica

La planificación de las actividades puede presentar ciertas dificultades, no solo por la interdisciplinaridad sino también por la amplitud y variedad de intereses, las motivaciones y la diversidad de las situaciones locales.

No existe una forma única o especial para la ejecución del plan. El propio carácter interdisciplinario determina la necesidad de recurrir a enfoques metodológicos y estrategias adecuadas a las distintas áreas con las que se trabajará. A continuación se

sugieren algunas técnicas y estrategias que aseguran el refuerzo de la metodología activa que se enfatiza:

1. Realizar discusiones grupales o por equipos, tanto en el campo como fuera de él.
2. Dar un lugar destacado al trabajo de campo: observando situaciones reales, como: visitas a lugares y predios cercanos, localidades, instituciones, empresas, etc.
3. Efectuar encuestas, entrevistas, inventarios de fauna y flora, etc.
4. Estimular el trabajo en equipos para detectar situaciones, analizarlas y proponer alternativas.
5. Usar dinámicas de sensibilización y juegos ecológicos ajustados al tema en proceso.
6. Utilizar el análisis de casos, videos, modelos, exhibiciones, libros y revistas para promover foros sobre los temas que puedan interesar al grupo o la comunidad.
7. Realizar muestras activas, carteleras, mapas, murales, etc., para compartir con otros grupos en el campamento.

Las actividades de campo, en sus variadas modalidades, son especialmente motivadoras por el grado de libertad y autonomía que otorgan al participante. Sin embargo, debe quedar claro que el docente tiene la responsabilidad de orientar el proceso en forma constante, de no dejar vacíos y si es necesario contribuir a llenarlos o llamar la atención sobre ellos cuando no sean captados por los alumnos. Esto significa que el docente debe poseer un adecuado conocimiento del tema o situación en que incursiona.

Las revisiones, síntesis y generalizaciones son instrumentos valiosos cuando, usados en los momentos adecuados, contribuyen a reforzar la motivación, fijar conceptos, aclarar situaciones, retroceder en busca de explicaciones o argumentación y relacionar el tema con otras áreas ambientales conocidas por los participantes en la localidad, el país o la región.

Necesidad de un enfoque integrador en la enseñanza de valores ambientales

En el numeral dos enfatizamos la importancia de que un programa de de Educación Ambiental debe destacarse por estimular la formación y aplicación de un fuerte contenido ético y un énfasis en la enseñanza de valores ambientales. Los autores Frischnecht; Frischnecht (1980), afirman que: “Aunque normalmente no existe ningún programa de enseñanza de valores [...] siempre hay comunicación de

valores y mensajes ambientales”. A su vez Rich (1968, p.48), señala que: “Los valores se enseñan... independientemente de si el plan de estudios lo hace explícito o no [...] Consciente o inconscientemente, los profesores dan normas sobre el papel del individuo en la sociedad”.

Caduto (1995, p.29), autor de la *Guía para la enseñanza de valores ambientales* publicada por Unesco, sostiene que:

“Una ética ambiental positiva, constituida por una serie de valores y conductas que ayuden a preservar la integridad ecológica de la Tierra, debe ser parte integral de toda persona —y agrega: Los valores ambientales serán más eficaces si se enseñan a una temprana edad ya que así llegarán a formar parte de su moralidad”.

Por su parte Leopold (1961, p.p. 225, 240), pionero del Movimiento Ecológico en los Estados Unidos, señala:

“Una obligación no significa nada sin una conciencia, y el problema con el que nos enfrentamos es la extensión de la conciencia social del hombre a la Tierra [...] Una cosa está bien cuando tiende a preservar integridad, estabilidad y belleza de la comunidad viva. Está mal si tiende a hacer lo contrario”.

Caduto (1995) coincide con Rokeach (1973), destacando que existen dos clases de valores: los *instrumentales*, mediante los cuales las personas demuestran preferencia por ciertas formas de conducta y los *terminales*, que hacen referencia a la orientación de las personas hacia modos ideales de vida.

Ejemplos de los primeros son: amor a las personas y la Tierra, compartir, comportamiento ecológico positivo, responsabilidad, autorreflexión, empatía e interés por otras culturas, ser de ayuda a los demás, tolerancia, autodisciplina, educación.

Ejemplos de los segundos son: un mundo en paz, libertad para todas las personas, igualdad, sabiduría, un mundo lleno de belleza, apoyo a la comunidad, un ecosistema equilibrado en que el hombre favorezca el equilibrio ecológico de forma permanente, un orden mundial igualitario.

Sugerencia de actividades ambientales realizables en el campamento

A título de ejemplo, se señalan algunas de actividades que han sido seleccionadas del *Manual de Educación Ambiental* (LAGOMARSINO, 1999, p.p. 11–17), y se pueden realizar en el campamento, adaptando el plan al grupo objetivo. Estas actividades procuran estimular una conciencia ecológica utilizando los recursos que son habituales en el ambiente del campamento:

Juegos ecológicos

Son fáciles de crear o de adaptar a partir de la gran variedad de juegos campamentales. Una de sus virtudes radica en desterrar el contenido agresivo de muchos juegos competitivos que se acostumbra jugar en otros ámbitos. En su lugar estimulan sentimientos de coparticipación, respeto y armonía con el ambiente (vivo y no vivo) que rodea al acampante en sus momentos de esparcimiento y actividad física. “Desde el ángulo del ‘ambiente’ los juegos proporcionan una visión interna, una idea, acerca de la forma en que la naturaleza actúa y de los principios que regulan los procesos ecológicos.” (CORNELL, 1982).

Dinámicas de sensibilización

A diferencia de los juegos que son más bien activos en lo físico y enérgicos, las dinámicas de sensibilización tienen una tónica más bien serena y reflexiva. Sin duda que un niño pequeño lo puede interpretar como juego. La diferencia se dará en el objetivo y estrategia que tenga el líder para proponer y conducir la actividad. En las actividades de sensibilización el foco debe estar sobre la estimulación de los sentidos y la percepción por cuyo intermedio se establece una relación más profunda y serena con el entorno.

Jornadas especiales para un día en campamentos de tipo vacacional

Se sugiere incluir en la programación del campamento un día completo o un par de ocasiones durante la estadía, en que la atención del grupo se centre en el entorno. El programa puede comprender: actividades de observación, dinámicas y juegos ecológicos, cacería extraña, reconocimiento de plantas y animales que viven en un determinado ambiente, reunión a la puesta de sol, etc. Esta actividad requiere una buena preparación previa por parte del director y los líderes que participarán en la jornada.

Campamentos científicos

Organización de campamentos con un tema de estudio predeterminado que se investigará durante la estadía en el campamento. El tema puede ser una simple propuesta invitando a investigar un tipo de ecosistema en el predio del campamento o ser el resultado de una propuesta en función de un tema vinculado al ambiente que el grupo esté considerando en sus estudios formales en el secundario. Este tipo de campamento tiene dos requisitos previos: el primero, que los jóvenes tengan claro las características y compromiso de la propuesta; el segundo, que este tipo de programa requiere la coordinación y/o asesoramiento de alguien especializado en el tema a estudiar. Asimismo, debe preverse la participación de líderes con conocimientos del tema.

Campamentos de trabajo (crisis) con centro en los ambientes naturales del predio

Implican la ejecución de tareas de apoyo al campamento como: limpieza del predio, arroyo, estanque, cabañas, basurero, defensas contra incendios, mantenimiento de las áreas de juego, embarcadero, embarcaciones, pintura, etc. La realización de las mismas puede ser usada como una forma de concienciar a niños y jóvenes acerca la importancia de cuidar el entorno como una vía para asegurar una calidad de vida aceptable para la comunidad. Para lograrlo es esencial tanto la acción individual como la responsabilidad colectiva. Por otra parte, la experiencia puede ser usada como emergente natural para introducir el tema de la contaminación y proyectarlo a nivel global, analizar su impacto y el potencial peligro que puede significar para la estabilidad de los ecosistemas actuales y futuras consecuencias a nivel planetario, como la actual situación ambiental ocasionada por el efecto invernadero.

Forestación

El involucramiento en planes de forestación en el predio del campamento y la eventual participación que en las diferentes etapas del proceso puedan tener niños y jóvenes, motivará la consideración de aspectos ecológicos vinculados a la problemática ambiental resultante como consecuencia de la deforestación sistemática que el hombre ha venido realizando.

Las tareas culturales en las que los acampantes puedan participar deberán estar acompañadas de información, conocimiento y discusión que les permitan adquirir una sana y racional sensibilidad por el mundo circundante y un disfrute estético por el paisaje.

Importa destacar los servicios que los ecosistemas brindan a la comunidad humana y al equilibrio natural, de manera que sea reconocida la necesidad de la conservación y la importancia de colaborar con la iniciativa de las Naciones Unidas en el Programa del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable, 2005-2014.

Grupos de estudio de fauna y flora

Se trata de una actividad que por su atractivo capta el interés fácilmente. Sin embargo, es necesario una adecuada orientación inicial de la observación, a los efectos de hacerla más efectiva. La información que se sugiere está relacionada a dos aspectos: el primero, vinculado con las características y diversidad de la fauna y la flora de la zona; y el segundo, es relativo a las técnicas apropiadas para llevar a cabo la observación de las diferentes especies. Desde el punto de vista ecológico-ambiental lo importante es resaltar la biodiversidad y su importancia para el equilibrio del ecosistema. Al lograr esta comprensión conceptual desde lo biológico es necesario completar el cuadro con la incorporación de los recursos no biológicos y su afectación por el hombre para abogar por la necesidad de un programa de conservación integral del mundo natural y sus recursos.

Creación de un Centro de Ciencias Naturales

Disponer de manera permanente de un Centro de Ciencias Naturales en el campamento, con una infraestructura y equipamiento básicos constituiría un apoyo adecuado para el desarrollo de un variado programa de actividades de ecológico-ambientales, como algunas de las que hemos comentado en los numerales anteriores.

Materiales recomendados para lectura y consulta

Asociación Conservación y Desarrollo de los Cerros Escazú (Codece). **Por los caminos de la naturaleza** (Guía para el docente). San José, Costa Rica, 1994.

Cohen, Michael J. **Connecting with Nature**. Halo Magazine, 1991.

Cornell, Joseph. **Vivir la naturaleza con los niños**. Barcelona: España, 1982.

Lachecki, Marina et al. **Teaching Kids to Love the Earth**. Duluth, Minnesota, USA, 1991.

Lagomarsino, Julio C., Gladys Pose & Elisa Mazzone. **Manual de Educación Ambiental**. Publicado en el marco del Proyecto Escuela Abierta realizado en el Campamento Artigas de la ACJ de Montevideo, 1997-1999.

- Ministerio de Medio Ambiente de España. **Módulo de Sensibilización Ambiental** (Guía didáctica). Madrid, España, 2003.
- Sato, Michele. **Programa de post-grado en Educación Ambiental**. São Paulo: Universidad de São Carlos, 1997.
- Souchon, Christian. **Programa de educación sobre conservación y gestión de los recursos naturales. Programa Internacional de Educación Ambiental**. Unesco/Piema, 1994.
- Autores Varios. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 204, junio 1992 y n. 267, marzo 98, Barcelona, España.
- YMCA Illinois. **Outdoor Environmental Education "Hastings Lake"**. Illinois, 1992.
- YMCA World Class Retreat on Global Environment and Development**. Frost Valley, New York, USA, 1993.

Bibliografía

- CADUTO, Michael J. **Guía para la enseñanza de valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental**. Bilbao: Libros de la Catarata-Unesco/Piema, 1995.
- FRISCHNECHT Ursula; FRISCHNECHT Kurt. **Values Education & Environment**. Univ. Michigan School of Natural Resources. Michigan: Ann Arbor, 1980.
- LAGOMARSINO, Julio C. **¿Por qué en el campamento?** En: Informe Final del Proyecto Naturaleza 2000, Campamento Artigas de la ACJ de Montevideo, Uruguay, 1996
-
- Módulo para Capacitación de Docentes y Personal de Programa**. En: Manual de Educación Ambiental del Proyecto Escuela Abierta. Campamento Artigas de la ACJ de Montevideo: 1999.
- LEOPOLD, Aldo S. **Essays in Conservation from Round River**. New York: Columbia University Press, 1961.
- LOVELOCK, James. **La venganza de la Tierra**. Buenos Aires: Planeta, 2007.
- RICH, John M. **Education & Human Values**. Filipinas: Addison-Wesley Pub Co., 1968.
- ROKEACH, Milton. **The Nature of Human Values**. New York: Ed. Macmillan Pub Co., 1973.

CAMPAMENTO Y VIDA COTIDIANA

Magíster Marcelo Morales³²

Campamento

Un campamento implica un cambio de situación, una interrupción en la vida corriente para trasladarnos a un sitio apartado y en general, diferente al nuestro. Alejarnos de los sitios habituales donde vivimos, de nuestras rutinas, de las instituciones que transitamos, de nuestras familias, es una buena posibilidad para descubrir que el modo en que llevamos adelante nuestra vida no es el único y en una de esas, tampoco el mejor.

Cambiar de contexto nos obliga a volver a inventar modos de responder frente a los desafíos que se nos presentan cotidianamente. Es inventar con otros la forma en que queremos llevar adelante esos días. Es una posibilidad también para replantear nuestras relaciones.

Campamento es ponerse en movimiento, es distancia.

Educativo

Tomando algunas ideas de Herbart, un pedagogo clásico, toda acción que se pretenda educativa debe incluir algo del orden de la enseñanza. Además, debe celebrarse algún aprendizaje. No está de más recordar que enseñanza y aprendizaje, si bien son conceptos hermanados, no se implican mutuamente: uno aprende sin que le enseñen y, por otro lado, pueden intentar enseñarme algo durante horas sin que lo aprenda.

³² **Marcelo Morales.** Educador Social, ha trabajado en proyectos socioeducativos en diferentes zonas de Montevideo y en el interior del país. Actualmente trabaja como asistente técnico en el Área de Educación No Formal en de la Dirección de Educación del MEC, es docente en la carrera Educación Social (CFE - IPA) y en la Universidad Católica de la formación de Educadores para el Tiempo Libre y la Recreación.

Y más aún, para que esta acción educativa efectivamente se concrete, este aprendizaje debe generar algo positivo en los sujetos a los que se dirige: efectos. Uno de los problemas que constituyen el núcleo del quehacer profesional de los educadores, pasa por la selección de ese algo a enseñar, a transmitir; y los efectos que deseamos son la principal guía para esta selección.

Transmisión, tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. Tradición, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar, elige aquello que merece ser recordado (por lo tanto también define los olvidos). Traducción, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y los sujetos para que el encuentro entre ambos suceda. Traición, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado.

Los efectos nos remiten a un deseo, un horizonte para avanzar que se considera bueno para los sujetos de la educación, teñido por las ideas del educador. Los efectos que nos proponemos remiten a nuestra idea de ser humano y de mundo, de ahí que, para Paulo Freire, en la educación se plasma el sueño del educador, y es un sueño político. Político como la forma en que decidimos convivir, la política considerada como el arte de decidir y construir una forma de vivir juntos.

Otro de los problemas —a mi entender más difícil aún— consiste en la ligazón entre lo que uno elige enseñar (siempre como sinónimo de mostrar) y los efectos que pretende conseguir en el otro con ello (porque para eso mostramos, para generar cosas en el otro). ¿Cómo se construye el puente que va de lo uno a lo otro? No tengo la respuesta ni creo que pueda abordarse rápidamente esta cuestión, pero vale la pena estar atento a que muchas veces proponemos relaciones entre lo que enseñamos y lo que pretendemos, que lejos están de tener algún vínculo. Ser educador es estar preocupado por este vínculo.

Partida

Entonces, en un campamento educativo hay distancia, movimiento, contenidos y efectos. También hay sujetos, con al menos dos roles: los que coordinan el campamento y los acampantes. ¿Tendrán los acampantes la expectativa de que en el campamento van a aprender cosas? Es decir, ¿piensan que vienen a un campamento educativo? Creo que no. Tendremos, entonces, los que coordinamos (llamémonos provisoriamente educadores) que adaptar nuestra propuesta a las expectativas de los acampantes? De nuevo, creo que no.

La idea de *sujeto de la educación* puede venir en nuestra ayuda. El sujeto de la educación es alguien aceptando ocupar un lugar. Alguien que además decide ocuparlo porque espera *algo* (¿los contenidos?) de otro *alguien*. Desde esta lógica,

las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación, según su voluntad, por más que nos pese. Vale aquí recordar palabras de Hegel: "...el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada". (NÚÑEZ, 2003, p. 23).

No se nace sujeto, pero tampoco un sujeto se hace, se deviene. En tanto seres humanos, somos producto de las condiciones de existencia material y simbólica, a la vez que productores de ella. Reproducción y alteración, ruptura, acompañan nuestra especie en sus múltiples manifestaciones. El sujeto conlleva necesariamente subjetividad, entendida como la sensibilidad sobre sí y sobre lo demás y su forma de interacción entre estos elementos.

El sujeto de la educación no me espera al llegar al campamento, ni antes, ni después. No está dado y construido de antemano, no preexiste a la acción intencionada del educador. Si bien es alguien aceptando ocupar un lugar, de cierta manera, es un lugar vacío que se oferta y será llenado por diferentes personas, de diferentes maneras, en diferentes tiempos. Un triple movimiento provocará que ese vacío sea ocupado por el otro: *algo* convocante, *alguien* que consiente (siempre de manera provisional) ocupar ese lugar y *otro* que crea condiciones: un vacío que solamente *alguien* puede ocupar. He ahí el sujeto de la educación.

Construir y ofrecer ese lugar es nuestra primera tarea como educadores. En esto hay tres claves que se resuelven muy bien desde los campamentos y que los hace de gran potencia educativa: la separación del par aprendizaje–esfuerzo, el vínculo interpersonal que se propone y la motivación de los participantes.

Lo que no cuesta no vale o la letra con sangre entra, son más que dos dichos populares; son el reflejo de una creencia desde la que se estructura en cierta medida nuestra idea de aprender. La escuela, por ejemplo, separa los tiempos de esfuerzo, de trabajo (aula) de los tiempos de placer (recreo), los tiempos donde se aprende de los que solo sirven para recuperarse de cara a un nuevo aprendizaje. Con esto no quiero situarme en la postura opuesta; aprender puede requerir repeticiones, entrenar movimientos, memorizar, adquirir destrezas, procedimientos y puede requerir esfuerzo y hasta cierta dosis de sufrimiento. Pero aprender también es la posibilidad de comprender cosas del mundo, conectarse con lo que pensaron y vivieron otras personas antes que nosotros, es lo nuevo, y eso, también puede ser placentero. En cuestión de énfasis, el campamento tiene la posibilidad de centrarse en lo placentero de aprender, que está muy vinculado al grado de libertad de los educadores para construir la propuesta y de los niños, jóvenes o adultos participantes para adherirse a ella.

Las relaciones interpersonales dependen, entre otros factores, del contexto en que se producen. Un campamento favorece una relación descontracturada, porque no existe un currículum a seguir donde el objetivo sea que se aprendan determinadas cosas, donde el medio se convierta fin, porque, como ya vimos, los contenidos deben estar en función de lo que se pretende lograr. Uno de los axiomas de la

comunicación de Paul Watzlawick plantea que en toda comunicación hay un nivel de contenido y otro de relación. El nivel de contenido refiere a la información, aquello de lo que se habla, el tema. El nivel de relación transmite cómo debe entenderse dicha comunicación. Tanto así, que la relación marca el contenido. Es decir, que no da lo mismo recibir un mensaje idéntico proveniente de dos personas diferentes; el mensaje, claramente, ya no sería idéntico. Las relaciones que se favorecen en un campamento, provocan mejores niveles de comunicación y disposición hacia las propuestas que se presentan.

Y por último, quien va a acampar difícilmente va obligado. Los campamentos siguen ejerciendo un gran magnetismo y suele ser una de las actividades más esperadas del año. Por eso es importante prepararla y pensar el campamento con todos los involucrados desde mucho antes de subirse al ómnibus y mucho después de haber llegado. La motivación con que llegamos a un campamento colabora con la buena disposición y la apertura para participar en actividades que en otros momentos nos parecerían absurdas o que no captarían nuestro interés. El campamento es un lugar propicio para proponer modos diferentes a los habituales de hacer, de ser, de vivir, implica la posibilidad de aprender otras opciones.

Hay otra distancia que el campamento modifica: la distancia con el otro. Desde nuestra propuesta es imprescindible generar contextos donde la relación sea lo central y favorezca el encuentro con los otros, dejar de lado respuestas estereotipadas, brindar la posibilidad de expresarnos. Se trata de establecer una distancia que nos hace únicos (sabiendo que somos únicos con cada otro que estamos), ya que desde muy lejos o muy cerca somos iguales; es la posibilidad de colocarnos a la distancia de una conversación.

Entonces, aceptadas aunque sea parcialmente algunas de estas reflexiones, pasemos revista a algunos de los elementos que se repiten en los campamentos, con ciertos rasgos comunes a lo largo del tiempo y la geografía.

Rutina

Sin la idea de hacer un repaso de las actividades típicas y dónde están ubicadas en el campamento (al estilo de juego nocturno la primer noche, fogón la segunda, deportes o tesoro en la última mañana, etc.), hay algunas características que vale la pena poner sobre la mesa para analizarlas. La primera de ellas es la sincronía.

“En el campamento hay un tiempo para cada cosa” ¿Quién no lo escuchó alguna vez? Y por las dudas, se agrega en la explicación: “hay un tiempo para comer, otro para jugar, para dormir, etcétera.” Y ese tiempo es para todos igual. Nos levantamos a la misma hora, desayunamos todos juntos, actividades de la mañana, almuerzo... y acostarse. Porque al campamento vinimos a hacer cosas

todos juntos. Y es verdad, pero me da la sensación de que solemos abusar de esta idea dejando poco lugar para las iniciativas individuales o de pequeños grupos.

Uno de los platos fuertes es la noche; en ella se dan a la vez el miedo, el encuentro, el fuego... ¡y resulta que cuando más metidos estamos en ella hay que irse a dormir para aprovechar el otro día! Hay opciones posibles, dependiendo de los días del campamento, la edad, las características del grupo, si es la última noche o la primera, en fin, muchas variables que deberíamos tener en cuenta quienes coordinamos el campamento para sopesar qué resulta más enriquecedor en el proceso, en este caso, irse todos a dormir o quedarse disfrutando del fuego cada uno a su ritmo, en su silencio o charla, yendo a acostarse cuando tengan ganas. Habiendo tantas variables en juego, no es posible que siempre sea la misma opción la más adecuada desde una perspectiva educativa.

Esto nos lleva a una segunda idea: *multitud*. Una cantidad grande de personas que van a tener una experiencia en común. Voy a tomar unas ideas que pueden ayudarnos a pensar que al respecto expresaba el pedagogo alemán Siegfried Bernfeld en el año 1927:

Por dirigente entendemos aquella persona que ejerce su influencia sobre una masa de niños y jóvenes, son entrar en contacto directo con cada individuo en particular. Por el contrario, denominamos educador a toda aquella persona que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo. (BERNFELD, 2005).

Haciendo nuestra esta idea, en los campamentos, tenemos algo de dirigentes y algo de educadores. El desafío es que las tareas de dirigencia no opaquen y mucho menos sustituyan al rol de educador. La rutina es un medio que muchas veces transformamos en fin, el dirigente está preocupado por la rutina, el educador es quien logra establecer un vínculo personal con cada uno de los participantes, con el grupo y más allá del grupo. Este sí debe ser uno de nuestros fines.

Otra idea que resulta interesante para pensar en las cualidades de la rutina que proponemos la desprendemos de una de las máximas del buen recreador: hay que matar el juego antes que muera. Esta máxima respondía a un principio obvio y básico: si se quedan con ganas de jugar, la próxima vez que propongamos este juego lo van a aceptar gustosos. Es claro que desde el punto de vista de alguien cuyo mayor desafío es proponer actividades atractivas para grupos diversos (y cada vez más difíciles de sorprender), esto se convierte en un as en la manga.

Ahora, ¿es eso lo que debe hacer un educador? En cierto sentido, plantear en estos términos nuestra tarea pareciera colocarnos a nosotros mismos como el contenido de la relación y no como alguien que ofrece algo de la cultura al otro.

Esto borra cualquier pretensión de relación educativa porque difícilmente uno mismo pueda ser un contenido valioso para transmitir al otro.

Otro efecto de entender así nuestra tarea, podría ser una alta dependencia del grupo a las propuestas de los animadores, quienes terminan regulando el interés y gobernándolo, manteniéndolo en cierto equilibrio con juegos y actividades. Cuando el interés es muy alto, ¡pum! Terminamos el juego para que no se aburran y nos quede como recurso futuro (a nosotros). Una primera cuestión: ¿es malo el aburrimiento? Estar aburrido es una posibilidad para generar cosas nuevas mucho más que cuando estoy entretenido. Esto tomaría otra importancia en nuestras propuestas si cambiásemos el eje de nuestra mirada, si en vez de preocuparnos por mantener a los participantes seducidos, nos pongamos a ver cómo favorecemos su expresión y brindamos herramientas para la generación de propuestas desde el grupo.

Claro, no se trata de quedarse al margen a merced de los intereses del grupo, cuando dos de los verbos que mejor le caen a la tarea del educador es proponer y provocar. Seducir es también una parte del proceso educativo, olvidada en algunos ámbitos y quizás sobrevalorada en el que hoy nos atañe. Uno se interesa por lo que conoce.

El desafío educativo en este punto radica en cómo pensamos el par autonomía–heteronomía en los campamentos, y si el equilibrio entre ambas no debe ser algo a modificar según la edad, la experiencia de campamentos con que cuentan los participantes, los intereses del grupo, etcétera. Uno de los riesgos es llegar al campamento a repetir actividades de ciudad (léase, por ejemplo: un baile). La posibilidad de trabajar sobre el programa de campamento con los participantes (sin que por eso tenga que perder el factor sorpresa o de misterio del que no puede carecer una buena propuesta) permitiría buscar un mejor balance en este sentido.

Tomando las formas de nombrar el tiempo de los griegos (Kohan, 2007), la rutina del campamento es principalmente *chrónos*, una sucesión ordenada de instantes, numerada, demarcada. Tiene que ver con la posibilidad de acordar hacer cosas juntos en determinados momentos preestablecidos, una dimensión necesaria para poder vivir juntos. El *kairós* refiere más a una dimensión subjetiva, a la oportunidad, la posibilidad del acontecimiento, de construir sentido compartido. Parece ser que lo primero debería estar en función de lo segundo, el tiempo del reloj (rutina, cronograma) debe ser sostén y continente, para que el *kairós* se produzca.

Pero el tiempo tiene además una tercera acepción para ellos, que quizás sea la más interesante. El *aión* es la intensidad del tiempo de vida, no sucesivo, no numerable. Las experiencias de campamento (al menos para mí) se ubican en este registro, como tiempos de alta intensidad de vida, donde tres o cuatro días (*chrónos*) parecen concentrar una cantidad tal de recuerdos, encuentros, imágenes, gestos que no se corresponden con lo breve de la experiencia.

El *aición* es el tiempo de la infancia, donde nuestra relación con el tiempo responde a otro registro, el del juego, el placer, la intensidad. El campamento nos puede conectar con este tiempo y en el campamento le tenemos que hacer lugar.

¡Estos gurises son tan diferentes! Y nuestras propuestas tan iguales...

Infancia es novedad, diferencia radical (Arendt, 2003), con cada nacimiento llega algo nuevo al mundo. Es tarea de los que ya estamos (y también de la educación) recibir a los que llegan para que hagan propio el mundo que les precede. Pero también lo es mantener la novedad, lo diferente que trae quien llega, porque es lo que nos permite seguir en movimiento, no estancarnos.

El equipo que planifica construye —a propósito o por omisión— al sujeto para el que piensa el campamento. Quedan claros los beneficios que reporta la posibilidad de apartarnos —en todo sentido— de nuestra vida habitual. Quizás por eso, los campamentos se proponen trasladarnos a sitios donde el contacto con la naturaleza y la lejanía de la urbe son componentes esenciales. Esto porque la mayoría de los campamentos están pensados para personas que viven en ciudades. La propia idea de alejamiento depende de cada persona, por lo que no es posible pensar en propuestas que permitan a todos alejarse.

En cada campamento debería haber lugar para esta novedad, para dar lugar a lo diferente del que arriba, en una tensión similar a la que plantea Arendt, entre recibir y escuchar, proponer lo que tenemos en diálogo dando lugar a quien llega.

En algún sentido, tenemos que ir más allá de una lógica que plantea que el éxito del campamento radica en poder hacer todas las actividades planificadas. Deberíamos pensar en otros indicadores que vayan más allá del *chrónos* del campamento, que consideren por ejemplo, cuánto se modificó la propuesta, qué posibilidades hubo para el encuentro, que, en suma, coloquen a la actividad en su justo lugar, como medio en función de una propuesta educativa.

Suspender, desacelerar, habitar

El desafío de volverse sujeto, de constituirse en un ser genuino, fiel a sí mismo, pasa en los tiempos que corren por componer un espacio donde se produzca el encuentro, la ligazón, el vínculo. Para los educadores, la tarea es compleja: no bastan técnicas y caminos aprendidos y comprobados en otras prácticas, hay

que estar dispuesto siempre a ponerse en movimiento. De nuevo, parece que el campamento tiene enormes oportunidades para lograr algo de esto.

Nos parece pertinente tomar algunas ideas de Lewkowicz y Cantarelli que proponen tres operaciones necesarias para el pensamiento de hoy, y por ende agregamos, imprescindibles para la pensar la educación (LEWKOWICZ, 2003).

Desacelerar los actos, dar tiempo al pensamiento en esta época donde prima la velocidad, la instantaneidad, requiere del educador un arte de difícil dominio. No se trata de resistirnos al dinamismo del mundo de hoy ni tampoco de dejarnos apabullar por esto. Es dar la posibilidad a que aparezca la pausa, los tiempos necesarios para que se produzcan encuentros y diálogos, para poder pensar qué es lo que (nos) pasa y qué vamos a hacer con ello.

Suspender el juicio, la forma habitual de responder a las cosas, los eventos prefijados, puede ser un camino para dar cabida a algo nuevo. Cuando irrumpe un juicio, se cortan otros caminos posibles, la clave puede ser, por un rato, dejarlo entre paréntesis para permitir otras posibilidades o retomarlo más convencidos.

Habitar, en el sentido de fundar lugares donde se produzca encuentro, ligazón, y esto es demarcando tiempo-espacio, dando las herramientas a quienes llegan para convertirse en pobladores, lugareños. En este sentido, la idea de hospitalidad (Derrida, 2008) resulta poderosa: acoger al que viene de afuera, al extranjero, que quizás no maneje nuestras costumbres o ni siquiera nuestra lengua. Ser hospitalario implica entablar una comunicación para dejar de ser mutuamente extranjeros.

Bibliografía

- ARENDDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: PAIDÓS, 2003.
- BERNFELD, S. **La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social**. Barcelona: GEDISA, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **La hospitalidad**. Buenos Aires. Ediciones de la Flor, 2008.
- KOHAN, W. O. **Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación**. Buenos Aires: Del Estante, 2007.
- LEWKOWICZ, Ignacio. **Del Fragmento a la Situación**. Buenos Aires: Altamira, 2003.
- NÚÑEZ, V. **El vínculo educativo**. En H. Tizio, Reinventar el Vínculo Educativo. Barcelona: GEDISA, 2003.

LA DIMENSIÓN LÚDICA

Profesor Luis Machado³³

La dimensión lúdica en el campamento

Hasta ahora las bases para la transformación de la sociedad se han tomado fundamentalmente de la organización del trabajo, olvidando su componente impulsor, la dimensión lúdica de la libertad del hombre.

En el juego y la diversión liberadora se dan condiciones reales para desarrollarse y entrenarse en la libertad creadora, en la producción y el ensayo de otras relaciones más humanas, en el tanteo de un nuevo estilo de vida.

Luis Pérez Aguirre y Patricia Rinderkecht.

¿Por qué hablar de dimensión lúdica y no simplemente de juego en el campamento? La Real Academia Española define dimensión, entre otras acepciones como: "Aspecto o faceta de algo... Cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno".³⁴

En relación a nuestro tema de estudio, el campamento, en lo personal definiría la dimensión como: "un espacio, una estructura de continentación, un mundo paralelo, un lugar que permite diferentes formas, escenarios, actividades y roles." Por eso nos adherimos a la concepción de dimensión lúdica para el presente capítulo.

³³ **Luis Machado.** Profesor de Educación Física egresado del ISEF en 1981 y Actor Egresado de la EMAD en 1985. Coordinador de la Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación (UCUDAL) y docente de las asignaturas Técnicas lúdicas, Actividades lúdicas y recreativas y Pedagogía del juego. Coordinador del área Recreación y Tiempo Libre en la Licenciatura de Educación Física Recreación y Deportes del Instituto Universitario de la ACJ. Ha realizando diferentes programas, cursos de Capacitación y consultorías en: Uruguay, Guatemala, Bolivia, México, Perú, Chile, Paraguay, Argentina, Colombia y España. Coautor del Libro *Abriendo el Juego*. editado en el año 2006 por Lumen Humanitas. Autor de numerosos artículos referentes al juego y la recreación.

³⁴ Diccionario de la Real Academia Española- www.rae.es

Aportes para interpretar el potencial del fenómeno lúdico en el campamento

Una burbuja de intervención lúdica

Veremos a continuación cómo el campamento es, en sí mismo, prácticamente una burbuja de intervención lúdica, un espacio cerrado donde las actividades son de corto tiempo y alto impacto, dotadas de un gran componente lúdico, impregnadas por una fuerte vivencia en sí mismas y tienen la virtud de permanecer en el tiempo aferradas a la memoria afectiva. Estaría tentado de afirmar que el campamento como tal puede llegar a convertirse en un ejemplo de lo que podría denominarse una teoría ludocéntrica, pues todo un campamento puede tener al juego como centro, verse o sentirse como un juego en sí mismo. Pero esto ameritaría un mayor análisis, nos contentamos por ahora con esta idea menos pretenciosa, aunque sí abarcativa, de *burbuja lúdica*.

El juego tiene muchas manifestaciones que lo convierten en un fenómeno muy complejo y el campamento es un espacio único por sus características, por lo que es un contexto privilegiado que potencia este fenómeno.

Estado actual del concepto de juego

El juego por su propia esencia escapa a toda definición y su tratamiento es sumamente heterogéneo. Hay diversas definiciones y teorías que tratan de explicarlo o interpretarlo, han sido innumerables los intentos de hacerlo. Sin embargo, no todos los abordajes al juego tratan la complejidad del tema como lo hacen Johan Huizinga y luego Roger Caillois. Al respecto, Hilda Cañeque plantea:

La primera obra que trata específicamente el juego es el *Homo Ludens* de Johan Huizinga (1938). En ella el autor sistematiza conceptos que serán paradigmas para los posteriores estudiosos del tema. Principalmente: su definición del juego y el planteo de sus características esenciales, la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los pueblos, algunas consideraciones sobre las relaciones entre el mito y el juego, etc. La otra obra pionera en el tratamiento sistemático del juego es la *Teoría de los Juegos*, de Roger Caillois, aparecida en Francia en 1958. Los planteos teóricos de Caillois, como él mismo lo afirma, nacen de una profunda lectura de *Homo Ludens*, admirándolo, criticándolo, y completando su análisis. A partir de una adhesión total a la definición del juego que adopta Huizinga, Caillois crea una clasificación de juego basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico: agón (competencia), alea (azar), mimicry (simulacro), ilinx (vertigo) y presenta un inteligente armado conceptual acerca de las perturbaciones de juego más importantes de nuestro tiempo. (CAÑEQUE.1993.p3).³⁵

³⁵ Hilda Cañeque: *Juego y Vida*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires 1993, pag 3

Por otra parte, Caillois propone dos tendencias opuestas que cruzan a todos los juegos sin importar cuál impulso predomine...: “en uno de los extremos reina un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud” (1994, p.41), un estado casi anárquico que denomina *paidia* y que tiene que ver con la actitud lúdica que trasciende al ámbito de los juegos. En el extremo opuesto, esa exuberancia es absorbida o disciplinada por otra tendencia complementaria, la *paidia* se pliega a los convencionalismos arbitrarios e imperativos, del juego estructurado, tendencia que Caillois denomina *ludus*. Hoy podemos constatar que nuestra sociedad se va disciplinando cada vez más, cada vez se esta ludicizando más en la línea planteada por este autor.

Ambos trabajos, los de Huizinga y Caillois, fueron obras de verdaderos adelantados. Algunas de sus ideas pueden ser discutibles, pero hasta la fecha, sus marcos teóricos siguen siendo las puntas del ovillo que toman y retoman los principales estudiosos del juego.

A pesar de estas obras de verdaderos adelantados, nos encontramos y coincidimos en que a comienzos del tercer milenio

[...] no existe en el mundo occidental una teoría completa universalmente aceptada sobre el juego, debiendo respetar la necesidad de conocer diferentes enfoques, integrándolos o no según las circunstancias. Nos alienta saber que los principales teóricos del mundo, desde muy diferentes áreas consideran al juego como necesidad prioritaria del ser humano y, al constatar la universalidad del fenómeno y su importancia, reclaman una revalorización inmediata. (CAÑEQUE, 1993, p.3).

Características propias del juego

Paradójicamente, a pesar de la afirmación con que terminábamos el punto anterior, el fenómeno lúdico es sumamente transparente. Todo el mundo sabe distinguir si una actividad es juego o no lo es. Hay tantas cosas que en su dinámica de funcionamiento, que en su estructura y desarrollo no tienen nada que ver entre sí y sin embargo son juego: no tienen nada que ver unos niños haciendo castillos de arena con un niño jugando en una computadora, no tienen nada que ver un grupo jugando una guerrilla de agua con dos personas jugando al ajedrez, no es lo mismo una persona haciendo palabras cruzadas que un niño remontando una cometa o jugando a las muñecas o con una pelota... Así podemos confeccionar una lista interminable de comparaciones de actividades muy distintas entre sí y que, sin embargo, son todas juegos. ¿A qué se debe esto? A que hay en su desarrollo, componentes y notas esenciales que las convierten en juego para sus participantes. En más de treinta años de trabajo y a partir de diferentes técnicas participativas, en talleres y mediante la lectura acerca de la temática, hemos ido encontrando algunas palabras clave o conceptos que representan estas notas, que son características propias del juego. Decimos entonces que el juego es libertad,

placer, permiso, necesidad. Es significativo, satisfactor de necesidades, es impulso vital, exploración, recreo y recrear. Puede ser adaptativo, reglado, incierto, individual o colectivo, dirigido o espontáneo. Es expresión, magia, aprendizaje. Estas son sus características propias y seguramente se podrían agregar más. Pero muchas veces oímos decir: el juego es alegría, o integración; o el juego es educación, o es socialización, o el juego simplemente es positivo. Y esto es un grave error. Cuando aparecen estas ideas en un grupo, yo hago la pregunta: ¿el juego es siempre integración, el juego es siempre alegría? La respuesta es, obviamente, que no. Porque el juego puede ser todas estas cosas pero en sí mismo no las es. Aquí es donde entra la intencionalidad educativa, la convalidación ideológica, el rol educativo de los docentes, animadores, líderes, técnicos, facilitadores que llevan adelante estos procesos, para que el juego pueda ser...

Instrumentalistas y fundamentalistas³⁶

Siendo coherentes con nuestra historia y convicción en el tema y a los efectos de continuar aportando a la evolución de las concepciones que definen el fenómeno lúdico, presentamos dos grandes corrientes o tendencias que venimos desarrollando desde hace algún tiempo:

Tendencia instrumentalista: considera al juego como herramienta e instrumental que se puede adecuar y utilizar en varias disciplinas profesionales. El juego adquiere importancia en tanto contribuye al estímulo y desarrollo de otras esferas de actividad. El juego es subsidiario de otro tipo de áreas y se construye como potenciador de estas. Sus vínculos más directos son con la corriente sociopedagógica, que enfoca el juego como formador de la personalidad y creador de cultura. Podrían ser representantes de esta corriente: Johan Huizinga, Roger Caillois, Friedrich Froebel, Stanley Hall y Jean Piaget, entre otros.

Tendencia fundamentalista: entiende al juego como elemento esencial y constitutivo del hombre, como satisfactor de necesidades y como realidad en sí mismo. Considera al juego como un fenómeno intrínseco, que tiene un valor y un espacio propios, no marginales con relación a otros dominios que conformarían al hombre integral. Sus vínculos más directos son con la corriente biopsíquica, que insiste en las características biopsíquicas del juego, como el restablecimiento del equilibrio humano. Podrían ser representantes de esta corriente: Erik Erikson, John Dewey, Herbert Spencer, Sigmund Freud, Edouard Claparède y Lin Yutan, entre otros.

El juego puede ser un instrumento educativo único por sus características, pero en sí mismo no lo es y cuando se instala verdaderamente puede ser algo absolutamente esencial, vital, polisémico, maravilloso.

³⁶ Idea original surgida en investigación coordinada por Luis Machado para la publicación *La recreación Juvenil en el Uruguay*. Andrés Perí y Ana Martínez. Foro Juvenil-Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, 1990.

Los que estamos en el campo de la educación y en este caso desarrollando proyectos y programas de campamento debemos manejar estas dos tendencias. Los niños o adolescentes con los que trabajamos difícilmente se planteen al jugar el carácter instrumental. No dicen: “con este juego voy a aprender o ejercitar la orientación, o matemáticas, o lenguaje, o nociones de espacio, o estrategia, o educación en valores”. Cuando a un individuo o grupo se le plantea un juego y éste se instala verdaderamente como tal, la persona o grupo juegan a jugar y eso es lo más importante en ese momento, el estado de ser jugante y todo lo que esto dispara. Lo otro es una consecuencia. Lo instrumental debe contar sobre todo para nosotros, para los educadores. Debemos lograr que el juego se instale con todo su fundamentalismo con toda su esencia y que a la vez responda a nuestra intención educativa. Es allí donde puede ser un poderoso instrumento.

El juego y los juegos

Ampliando aún más la visión nos resulta muy interesante y sumamente clarificador el análisis que nos aporta Mauriras–Bousquet hablando del juego como creador de cultura y ciencia:

No es la seriedad sino el juego, la curiosidad y la exploración —factores de creación e invención— lo que sustentan los mitos, los ritos de la vida en sociedad y la ciencia misma. Algunos de los sabios más eminentes entre los que cabe citar al azar a Kepler, Ampère, Darwin, Gauss, Pasteur, Maxwell, Planck, Poincaré y Einstein, han explicado que en pleno descubrimiento, eran presa de la misma excitación que siente un niño cuando juega [...] Los juegos no son sino los fósiles del juego. Se trata aquí evidentemente de un juego bastante alejado del *bridge* o el fútbol. El problema es, en buena medida, semántico: para aludir al juego existen en inglés dos vocablos, *games* y *play*. En español, al igual que en alemán, en francés y en otras lenguas, solo hay una palabra, deficiencia que origina confusiones sin cuento. Por ello, antes de cualquier afirmación o debate sobre el juego, hay que dejar sentado que “juegos” en plural (más o menos equivalente a *games* en inglés) y “juego” en singular (que sería más bien la traducción de *play*) designan dos realidades totalmente distintas. Los juegos son instituciones sociales, fragmentos del juego. El juego una actitud existencial, una manera concreta de abordar la vida, que se puede aplicar a todo sin corresponder específicamente a nada. (MAURIRAS–BOUSQUET 1991, p.13).

Esta aclaración de “el juego” y “los juegos” es transferible prácticamente en forma lineal al modelo campamento, siendo “el juego” todo el proceso de convivencia, el que tiene que ver con esa actitud existencial y esa forma de abordar la vida, y “los juegos” todas las formas lúdicas que utilizamos en el desarrollo de los programas.

Una gran ficción

Cuando salimos de campamento —y esta afirmación podría ser un tanto temeraria— todos, acampantes y educadores, nos inventamos y nos metemos en esa actitud existencial de “el juego”, nos sentimos libres realizando una actividad placentera, con permiso para transgredir algunas convenciones cotidianas, con incertidumbre por lo que va a pasar, pero, sobre todo, siendo de otro modo que en la vida corriente; al decir de Johan Huizinga en el *Homo ludens*, más aún, en general, nos construimos un personaje, creamos una ficción, lo más parecido a las afirmaciones de Vargas Llosa (1994, p XV) cuando comenta a Don Quijote de la Mancha:

Pero aunque el Quijote no cambia, encarcelado como está en su rígida visión caballerescas del mundo, lo que sí va cambiando es su entorno, las personas que lo rodean, que lo circundan y la propia realidad que, como contagiada de su poderosa locura, se va desrealizando poco a poco hasta —como en un cuento borgiano— convertirse en ficción [...] El gran tema de Don Quijote de la Mancha es la ficción, su razón de ser, y la manera como ella, al infiltrarse en la vida, la va modelando, transformando.

Una ficción que está basada en la locura del personaje pero donde lo mágico es que todos se suman a esa ficción; los que lo rodean están inmersos en esa dimensión lúdica. En el caso del campamento, nos metemos en una burbuja lúdica dentro de la cual, además, y como ya dijimos, están los juegos en plural, que serían los característicos de la actividad de campamento, como veremos más adelante. Conviven los viejos juegos, en su forma tradicional o actualizados, con los juegos que nos traen las nuevas tendencias y paradigmas condicionados por el tiempo virtual y las TIC, con esa forma diferente de abordar el mundo de estos nuevos educandos nativos digitales; somos Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens y actualmente se habla de Homo zapping.

Una posible analogía, definición de juego y campamento

En resumen: por todas las características desarrolladas anteriormente repetimos que un campamento podría ser en sí mismo un gran juego, pues responde en sí como actividad a muchas de las definiciones de los grandes teóricos. Concretamente, si leemos la definición de Huizinga (1972, p.49) nos dice:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente.

Con mucho atrevimiento pero con el permiso que nos da la historia cambiaríamos la palabra “alegría” por “placer”, ya que muchos juegos no pasan por un estado de júbilo pero sí los mueve el placer. Esta definición es un clásico referencial, sumamente universal, y resulta muy abarcativa: prácticamente no deja nada afuera. Lo sintomático es que podríamos, con muy pocos cambios, utilizar esta definición para describir al campamento como fenómeno y proceso en sí mismo.

Juego y aprendizaje

“El concepto de juego educativo es artificial, ya que todos los juegos tienen alguna repercusión y pueden permitirnos algún aprendizaje nuevo, y por otra parte, todo buen ejercicio escolar o sea el que presente algún aprendizaje, es siempre lúdico” (Mauriras–Bousquet, citada en CLERMONT y RAMA, 1993, p.20).³⁷

En estos años de trabajo y docencia en pedagogía del juego encontramos y continuamos corroborando cada vez más que el juego tiene demasiadas cosas en común con el aprendizaje; el juego es aprendizaje puro. Analizando las principales teorías cognitivas del aprendizaje: la teoría constructivista de Jean Piaget, la teoría socio–histórica de Lev Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner³⁸, hemos constatado que el juego es capaz de cumplir cabalmente con todas sus características siendo una actividad representativa como pocas de todas ellas, en algunas ocasiones en forma paralela y en otras alternadamente. Incluso en algunos casos hemos hecho el ejercicio de considerarlos como sinónimos y constatamos que pueden ser como las dos caras de una misma moneda. Una actividad de juego siempre aparece como aprendizaje y muchas actividades de aprendizaje se convierten en un motivante juego. En algunos casos ameritaría preguntar: pero, ¿esta gente, o este individuo, está jugando o está aprendiendo, está aprendiendo o está jugando?

Si vinculamos estas teorías con el fenómeno lúdico veremos que el juego responde enormemente al constructivismo de Piaget; importa más lo individual que lo social, el sujeto nace egocéntrico y a través de la interacción con el medio se va socializando. Se aprende por ensayo y error, en el juego se producen desequilibrios que provocan continuamente mecanismos de asimilación, acomodación y equilibrio. En los juegos grupales se visualiza claramente la teoría socio–histórica de Vygotsky al estar permanentemente transitando por la zona de desarrollo proximal (distancia entre el nivel de desarrollo inicial, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo

³⁷ Martine Mauriras–Bousquet, psicopedagoga francesa que trabaja para la Unesco.

³⁸ Las teorías de estos autores son universalmente conocidas. El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe realizó en el año 2000 un muy buen análisis de las mismas. De las Teorías del Aprendizaje al Proyecto Curricular.

la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz). Si el juego se instala realmente, es absolutamente significativo, tanto desde el punto de vista psicológico (condiciones del niño) como del lógico (que sea aplicable, contextualizable, motivante), apoyando su desarrollo en los conocimientos previos que se poseen, como plantea Ausubel. Y finalmente es aprendizaje por descubrimiento como plantea Bruner, constituye un espacio donde a partir de los mecanismos de andamiaje y de las estructuras que facilita el docente como mediador se va descubriendo el mundo. Plantea un currículo, no lineal sino en forma de espiral, volviendo a pasar por las mismas temáticas y actividades pero en forma potenciada.

Escuela para la vida

Vinculando la idea de currículo espiralado con el campamento, comparto el siguiente testimonio. Concurrí a los campamentos en calidad de acampante desde los seis a los catorce años. En ese lapso las actividades sobre todo de juego, se repetían prácticamente iguales cada año: el mismo tesoro, la misma cacería, el mismo fogón, el mismo juego nocturno. Pero, ¿por qué yo quería volver, qué era lo que me motivaba? La respuesta es: porque era yo el que cambiaba; y si yo cambiaba, todo cambiaba. Muchas veces, la repetición combinada con el desarrollo personal nos motiva, nos pone a prueba y, sobre todo, nos refuerza el aprendizaje.

Como reflexión, queremos dejar planteado que el campamento, con todo su componente de burbuja lúdica es también aprendizaje puro. Muchas veces hemos escuchado o utilizado la frase: “El campamento es escuela para la vida”; seguramente todos aprendimos alguna cosa en un campamento que nos quedo grabada para siempre y la aplicamos en nuestra vida cotidiana. Estamos convencidos de que el campamento, al igual que el juego, es aprendizaje para la vida.

El ejercicio que podemos plantearnos es comprobar si las principales características del aprendizaje que plantean estos autores, así como al juego se pueden aplicar al campamento. Ver si en esa dimensión lúdica que nos posibilita la actividad de campamento entran, con todo su potencial, el constructivismo, la teoría socio histórica, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento. Seguramente veremos que cuadran.

Aterrizando la teoría. Los juegos que jugamos

*“Lo que define al juego es que uno juega sin razón, y que no debe haber razón para jugar. Jugar es razón suficiente, en él está el placer de la acción libre, sin trabas, con la dirección que el jugador quiere darle, que tanto se parece al arte, al impulso creador”.*³⁹

Lin Yutang

La coherencia programática

Entrando ya en la situación de campamento, nos referiremos a los juegos propios de esta actividad. Si bien existen múltiples manifestaciones de la dimensión lúdica de la que hablamos anteriormente, que tienen que ver con lo que Mauriras-Bousquet llamaba juego en singular, en este caso nos ocuparemos de los juegos en plural, es decir de aquellas propuestas que nos parecen más relevantes para los campamentos.

Seguramente seremos muy acotados pues la experiencia nos dice que cuando se juntan los equipos a pensar y programar el campamento, se crea una sinergia absolutamente creativa y revolucionaria que no tiene prácticamente límites en torno a la dimensión lúdica.

Pero debemos advertir que muchas veces estas ideas en pos de la innovación pueden alejarse de una propuesta educativa, de valores o en algún caso de la ética más elemental.

Ya sea antes o luego de la etapa creativa, sin duda se debe revisar, canalizar y encauzar la propuesta en el marco de cada institución y en el contexto del campamento en cuestión, garantizando una coherencia pedagógica o simplemente programática.

La ambientación

Hoy por hoy se trabaja mucho con ambientaciones temáticas, la idea central es potenciarse a gran ficción que, como veíamos, puede ser la situación de campamento. Muchísimos campamentos están ambientados en cuentos, en películas, en dibujos animados, en programas de televisión, novelas, libros, canciones, poemas, en épocas históricas, en contextos geográficos, en manifestaciones culturales, en personajes... la lista también es prácticamente interminable.

³⁹ Lin Yutang (1895- 1976) Escritor chino. Sus obras y traducciones de textos clásicos chinos fueron muy populares en Occidente.

Este es un abordaje metodológico muy interesante, pues nos orienta y muchas veces cualifica la originalidad del programa, ya que lo condiciona en general en forma positiva y por otro lado le da sentido global a todo lo que pasa en el campamento, estableciendo códigos y reglas de ese gran juego que es el campamento en sí y muchas veces garantizándonos la coherencia de la cual hablábamos.

Con los más pequeños por lo general la ambientación pasa por la fantasía como centro, aparecen personajes disfrazados, a veces pertenecientes a cuentos, que van llevando el hilo conductor del campamento. Estos personajes muchas veces comienzan a actuar meses antes de la realización del campamento, con apariciones misteriosas, dejando mensajes, imprimiendo una motivación y una expectativa muy significativa, y terminan de hacerlo en algunos casos después del campamento, ya sea visitando al grupo o a través de los recuerditos o *souvenirs*—símbolos vinculados a la experiencia vivida.

Con los más grandes, en general la ambientación pasa por la ficción y la aventura; tomamos aquí la idea de Staib (1987) que concibe al campamento como una aventura que compromete, una aventura de héroes verdaderos, y no de pantalla, donde los reales protagonistas son los acampantes, donde ellos son los héroes de la historia, los que encuentran el tesoro, o resuelven los enigmas o conquistan la bandera o crean el mejor *sketch* o cocinan la mejor cena, o llegan primero en los botes o pasan la noche bajo las estrellas.

Estas ambientaciones tienen que ver además con los límites de tiempo y espacio del propio fenómeno lúdico. En el campamento hay ambientaciones para un día o para toda la estadía, ya sea esta de dos o tres días o de toda una semana. Los aportes pueden ser muy significativos, pues muchas veces implica una verdadera investigación y una preparación previa altamente sofisticada, que permitan sostener la propuesta. Y por otro lado, debemos tener en cuenta el espacio; muchas veces transformamos el lugar de campamento en un macro escenario, donde los lugares están decorados y modificados para fortalecer la propuesta central y contribuir al currículum oculto del programa.

En muchas instituciones, estas ambientaciones se convierten en verdaderas tradiciones y para cada año o grado escolar hay una temática que se repite año a año; muchas de ellas van creando su mística particular y el “campamento de...” es esperado con gran expectativa por los acampantes, que conocen relatos de las experiencias anteriores. El tema es no quedarse, pues conservando la estructura, esta se puede *aggiornar*, adaptar y enriquecer año a año, conservando la esencia e innovando a la vez.

Una mención especial amerita el lanzamiento del campamento; en muchos lugares se lo realiza previo al día de salida o a la inscripción. Estos lanzamientos tienen en sí por lo general fuertes componentes lúdicos y se enriquecen con ambientaciones y aparición de personajes, pero, como siempre decimos, ¡cuidado!: si el lanzamiento estuvo espectacular, el campamento debe estar

aún mejor y esto a veces no ocurre, habiéndose generando una expectativa que después no es colmada.

Una aclaración importante: no todo campamento debe estar ambientado, transformado y con telas de colores y personajes disfrazados por todas partes. Hemos compartido campamentos donde el escenario es el propio lugar, así, tal cual es, sin agregarle un ápice de nada y donde los juegos no están vinculados entre sí, sino que son una suma de juegos con valor en sí mismos, y realmente han sido muy buenas experiencias.

Los grandes juegos

Los grandes juegos nacen originariamente en los campamentos y luego se trasladan a los espacios urbanos. Sin duda esto se debe a sus características particulares, que el campamento facilita: necesitan espacios amplios, admiten muchos participantes, se desarrollan generalmente en equipos, tienen una larga duración, requieren una ambientación, mucha organización y preparación previa, involucran equipos organizadores numerosos, y dan la posibilidad de integrar participantes de diferentes edades.

Antiguamente lo más revolucionario era combinar los grandes juegos entre sí y así aparecían, por ejemplo, la jinteca (jinkana–tesoro–cacería) o la jinkagua (jinkana adaptada al agua y la playa).

En la actualidad perviven los clásicos como la búsqueda del tesoro, las cacerías extrañas, las jinkanas en todas sus variantes, los juegos con vidas como la toma de la bandera, la guerra de números, el ahorcado, los juegos de pistas y señales como la cacería del zorro y los juegos de orientación. Muchos de ellos se realizan, actualizando solo algunas detalles, prácticamente con la misma estructura de hace más de setenta años y mantienen su misma calidad y atractivo.

Y por otro lado convive con ellos toda una variedad de juegos muy interesante, que consiste en la adaptación de juegos de caja, o incluso de computadora, al macro espacio, como por ejemplo: el estratega, el *clue*⁴⁰, el juego de la oca, el *pacman*. Y por último juegos creados, inventados para algún campamento en especial, como, por ejemplo, al abordaje⁴¹. Hemos visto y participado de verdaderas mega producciones de grandes juegos, con una sofisticación, un cuidado en todos los detalles de producción y un guion prácticamente cinematográfico.

⁴⁰ Hay una descripción de este juego en *Abriendo el juego*, José David, Blasco, Machado y Conde. Ed. Lumen Humanitas. Buenos Aires. 2006, p. 192.

⁴¹ *Ibidem*, p. 196.

Juegos nocturnos

En ellos, como sabemos, ya la noche nos condiciona una vez más un escenario fantástico. Simplemente el salir, con o sin linternas, a recorrer el campamento puede ser una gran aventura lúdica. Aquí conviven también los clásicos con los adaptados y los modernos. Hoy se incorporan personajes caracterizados y diferentes tipos de iluminación (antorchas, linternas de todo tipo, luces laser, barras y pulseras fluorescentes, luz negra etcétera). Incluso se adaptan grandes juegos diurnos a la noche. Debemos cuidar que sean adecuados a la edad con que trabajamos y tener presentes todos los aspectos de seguridad pertinentes, respetando las normas didácticas propias de estos juegos.

Juegos de sobre mesa

En los campamentos estables era tradición quedarse un ratito en el comedor, después del almuerzo o la cena, en torno a las mesas a medida que se iba terminando la limpieza, a realizar juegos, ya sean sociales (chancho va, iba un barco cargado de...), o rítmicos y cantados, (Washington, presi-presi, un limón, medio limón...) Es también otro espacio y contexto diferente, donde los acampantes se pueden exhibir y mostrar en otras habilidades, es también un momento que, sin apelar a la nostalgia, vale la pena mantener como espacio social con identidad propia.

Juegos de fogón

Últimamente, los fogones prácticamente alternan danzas recreativas con *sketches* y aplausos, y se han perdido un poco, entre otras cosas, como espacio de juego. El círculo mágico del fuego es un espacio bien interesante para desarrollar juegos y no nos referimos a los juegos de broma o chasco y humor, o de "bautismo" como se les denominaba. Estos juegos fueron tradicionales en una época pero tenían sus cuestionamientos éticos e ideológicos, pues proponían reírnos de una o varias personas a través de bromas que las dejaban en ridículo o incluso implicaban mojar o ensuciar a los participantes, aprovechando su ignorancia o inocencia frente a la invitación: "precisamos un voluntario..." Actualmente estimulamos a desarrollar juegos participativos, sociales, individuales o en equipos, que sin demasiado movimiento pueden enriquecer el fogón.

Juegos de playa: agua y arena

La playa —para los campamentos sobre la costa— es otro espacio que debemos explotar, la arena nos permite un gran, visible y seguro espacio para un sinnúmero de propuestas, y el agua, cumpliendo con las normativas de seguridad necesarias, nos posibilita un medio distinto para el desarrollo de actividades lúdicas. Si no

con una playa cercana, muchos campamentos cuentan con piscinas o lugares seguros de baño acondicionados en lagunas y arroyos, donde también podemos desarrollar muchas propuestas de juegos organizados. Pero debemos estar atentos a la hora de proponer actividades: a veces estos espacios son ideales para el juego libre, sobre todo con los más pequeños, pues no todos los días tenemos la posibilidad de ir a la playa con un gran número de amigos a jugar a lo que queramos; se debe buscar un equilibrio.

Juegos cooperativos

Desde la década del 80, sobre todo a partir de los libros de Guillermo Brown y del autor canadiense Terry Orlick, se ha incorporado a la educación y a los campamentos la categoría de juegos cooperativos. Estos ofrecen un modelo con una clara propuesta ideológica, se presentan como una respuesta a la sociedad competitiva en que nos toca vivir, y buscan evitar la reproducción, en el ámbito del juego, de un modelo en el que siempre debe haber ganadores y perdedores.

¿Como es el juego cooperativo? Son juegos donde la gente juega con los demás y no contra los demás. Juega para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros. Busca la participación de todos. Le da importancia a metas colectivas y no a metas individuales. Busca la creación y el aporte de todos. Busca eliminar la agresión física contra los demás. Busca desarrollar las actitudes de empatía, cooperación, aprecio y comunicación. (BROWN, 1990).

Esta modalidad se puede aplicar tanto a un juego puntual como a un gran juego o a la ambientación de todo el campamento. Y no renegamos aquí de la competencia, pues en los campamentos y en la educación en general puede haber formas de competir absolutamente formativas para el individuo; se trata de equilibrar. Los juegos cooperativos, particularmente, nos permiten reflexionar en base a una propuesta vivencial, solidaria y participativa.

Juegos ecológicos

No vamos a desarrollar aquí la propuesta de juegos ecológicos ya que hay un capítulo de medio ambiente donde se nombran, pero sí queremos rescatar el potencial de estos juegos, que se alinean con los cooperativos, los interculturales y otras categorías, en el sentido de que son juegos de acción-reflexión que nos sensibilizan, nos hacen tomar conciencia y permiten entender de otra manera el mundo en que vivimos.

Juegos sociales o de salón

En el campamento se da una serie de oportunidades y disponemos de los tiempos para los llamados juegos sociales o de salón, que enriquecen enormemente las relaciones y los vínculos personales a partir de las situaciones y anécdotas que generan. También aquí aparece, una vez más, la posibilidad de una lista enorme. No debemos esperar solamente a los días de lluvia o a la realización de una velada nocturna para su aplicación, muchas veces se dan en esos tiempos libres que quedan entre una actividad y otra. Una vez que el grupo se apropia de ellos, se pueden convertir en verdaderos protagonistas del programa y de la dinámica del campamento. Es muy común que surjan rondas espontáneas de los acampantes, aprovechando cada ratito que pueden para juntarse a jugarlos.

Deportes y deportes alternativos

No queremos dejar de mencionar el tema de los deportes, ya que también se mencionan en este libro al presentar la dimensión lúdica

Pero queremos rescatar su componente lúdico por sobre el competitivo. Hay campamentos que basan su propuesta programática en deportes, hay campamentos ambientados en juegos olímpicos o campeonatos, donde se desarrolla una serie de disciplinas deportivas que van sumando puntaje. Hay campamentos estables que tienen canchas e instalaciones deportivas muy completas, incluso con iluminación nocturna. Sin embargo me inclino por la propuesta de los deportes recreativos, adaptados a alternativos, es decir:

[...] aquellos deportes o juegos que se practican con reglas facilitadas, adaptadas a las circunstancias, donde la estandarización se da por la generalización de la práctica, con reglas acordadas por los propios participantes y donde lo realmente importante es su carácter lúdico. (VIROSTA, 1994, p.13).

Algunas de las principales características de los deportes alternativos son: permiten adaptar las reglas en función de los participantes; promueven el juego de un mayor número de personas y la participación de todos los jugadores durante el juego; procuran la participación mixta; tratan de evitar el contacto brusco; destacan la habilidad sobre el despliegue físico; simplifican las reglas en el proceso de aprendizaje; se adaptan a cualquier lugar; la duración del juego es adaptada; son novedosos e innovadores; tienen un carácter recreativo; son fáciles de practicar y de aprender; tienen bajo riesgo de lesión y permiten la adaptación de los materiales según su disponibilidad.⁴² Son, en síntesis, un recurso muy interesante, sobre todo para trabajar a partir de los once y doce años.

⁴² Ideas extractadas de materiales elaborados por el Prof. Gonzalo Halty para la asignatura deportes alternativos de la Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación UCU-IUACJ.

El chismógrafo

El nombre varía: caja negra, bocón, la radio. Se trata de la famosa urna para dejar mensajes, noticias y anécdotas, que son leídos en la mañana, el fogón, la sobremesa o en otros momentos de encuentro; es como la otra cara del campamento: “todo lo que paso y usted no se enteró”. Lo nombramos especialmente porque para algunos colectivos esta actividad puede ser muy motivante y esperada. El grupo aguarda ansioso el momento en que se abre la caja para ir leyendo los mensajes, y se genera un juego paralelo en la cabeza de los participantes, que van pensando qué cosas escribir. Las reglas deben estar claras, tenemos que estipular que solamente se admitirán mensajes que no ofendan o hagan sentir mal a los aludidos si los hay. En algunos casos hay que aplicar la censura previa y no lo vemos mal, si esto se establece como regla de funcionamiento en acuerdo con los participantes, pues la experiencia nos indica que al amparo del anonimato se puede perder la conciencia de ciertos límites. En definitiva, es un clásico en muchos campamentos, y bien manejado dinamiza y agrega un componente lúdico que puede ser muy interesante.

Otros juegos

Nos quedan en el tintero muchos juegos y actividades lúdicas que entran en diferentes clasificaciones y que también forman parte de este gran universo de los juegos de campamento: juegos tradicionales, rompe hielos, mezcladores, de Kim, de otros países, de bosque, de ingenio, de lucha, habilidad y destreza, para el ómnibus, espontáneos o dirigidos, con y sin materiales, etcétera. Una vez más, la lista y las posibilidades son verdaderamente sorprendentes e interminables.

El celular de Hansel y Gretel y un desafío por delante

Anoche le contaba a mi hijita Nina un cuento infantil muy famoso, el de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm. En el momento más tenebroso de la aventura, los niños descubren que unos pájaros se han comido las estratégicas bolitas de pan, un sistema muy simple que los hermanitos habían ideado para regresar a casa. Hansel y Gretel se descubren solos en el bosque, perdidos, y comienza a anochecer.

Mi hija me dice, justo en ese punto de clímax narrativo: “No importa. Que lo llamen al papá por el celular”. Yo entonces pensé, por primera vez, que mi hija no tiene una noción de la vida ajena a la telefonía inalámbrica. Y al mismo tiempo descubrí qué espantosa resultaría la literatura —toda ella, en general— si el teléfono móvil hubiera existido siempre, como cree mi hija de cuatro años.

Cuántos clásicos habrían perdido su nudo dramático, cuántas tramas hubieran muerto antes de nacer, y sobre todo qué fácil se habrían solucionado los intrínquilos más célebres de las grandes historias de ficción. Con un teléfono en las manos, por ejemplo, Penélope ya no espera con incertidumbre a que el guerrero Ulises regrese del combate. Con un móvil en la canasta, Caperucita alerta a la abuela a tiempo y la llegada del leñador no es necesaria. Si Julieta hubiese tenido teléfono móvil, le habría escrito un mensajito de texto a Romeo en el capítulo seis.

La telefonía inalámbrica —vino a decirme anoche la Nina, sin querer— nos va a entorpecer las historias que contemos de ahora en adelante. Las hará más tristes, menos sosegadas, mucho más predecibles.

Y me pregunto, ¿no estará acaso ocurriendo lo mismo con la vida real, no estaremos privándonos de aventuras novelescas por culpa de la conexión permanente? ¿Para qué hacer el esfuerzo de vivir al borde de la aventura, si algo siempre nos va a interrumpir la incertidumbre? Una llamada a tiempo, un mensaje binario, una alarma.

Nuestras tramas están perdiendo el brillo —las escritas, las vividas, incluso las imaginadas— porque nos hemos convertido en héroes perezosos.⁴³

Cuando escuché por primera vez este cuento en una radio, me conmocionó y una de las primeras cosas en que pensé fue en los campamentos, ya que desde hace tiempo vengo reflexionando en torno al lugar que debe ocupar el celular en ellos. Hoy los celulares son parte de la vida campamentil. Los adultos ya no caminamos, o lo hacemos cada vez menos, hasta el comedor o la playa para coordinar con los demás compañeros del equipo: llamamos o mandamos un mensaje. Por otra parte comenzamos cada vez más a incorporar los celulares y todas las nuevas tecnologías a los juegos. Lo riesgoso es que no solo cambian los tiempos y la dinámica dentro del campamento, sino que estamos conectados permanentemente con el mundo exterior, sabiendo al instante qué es lo que está pasando fuera, alejándonos de nuestra dimensión, atentando contra nuestra burbuja lúdica. Pero esto no lo podemos combatir, debemos aceptarlo y convivir con este fenómeno. Las novelas modernas ya incorporan las TIC, y tienen otro manejo de los tiempos, se enriquece su progresión dramática.

Seguramente los educadores deberemos incorporar cada vez más —y me consta que ya estamos comenzando— las redes, los celulares, las ceibalitas y las TIC a los programas. Pero habrá que hacerlo sin perder la esencia del campamento. “Debemos adaptarnos a los signos de los tiempos”, decía San Marcelino Champagnat, hablando de educación en la Francia del 1800. El juego es adaptativo por excelencia. Desde los orígenes del hombre existen el juego y la

⁴³ Síntesis del texto El celular de Hansel y Gretel, de Hernán Casciari, escritor, periodista y columnista argentino. <http://www.agendadereflexion.com.ar/2010/11/25/675-el-celular-de-hansel-y-gretel/> Se le conoce por su trabajo por la unión entre literatura y weblog, destacado en la blognovela.

dimensión lúdica, y se van adaptando a los cambios históricos, sociales, culturales, ambientales y tecnológicos que nos toca vivir; el juego está ahí, siempre presente, dando respuestas. Veremos cómo se van adaptando a los campamentos actuales y futuros y los adelantos tecnológicos, cómo se podrá *aggiornar* nuestra mágica esfera lúdica a estos “signos de los tiempos”. Es, verdaderamente, un desafío, pero estamos convencidos de que se puede.

Bibliografía

- BROWN, Guillermo. **Qué tal si jugamos... otra vez.** Venezuela: Publicaciones Populares, 1990.
- CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres.** México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 41.
- CAÑEQUE, Hilda. **Juego y Vida.** Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1993.
- CASCIARI, Hernán: **El celular de Hansel y Gretel**, Disponible en: <<http://www.agendadereflexion.com.ar/2010/11/25/675-el-celular-de-hansel-y-gretel/>>. Acceso: 7 de febrero de 2012.
- CLERMONT, Isabel; RAMA, Elisa. **El juego, didáctica y biología.** Montevideo: Comunidad del sur, 1993.
- DAVID, José, et al. **Abriendo el juego.** Buenos Aires: Lumen Humanitas, 2006.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Barcelona: Emecé, 1968.
- MARTINEZ, J; PERI A. **La recreación juvenil en el Uruguay.** Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental–Foro Juvenil, 1990.
- MAURIRAS–BOUSQUETS, Martine. **Un oasis de dicha.** In : Correo de la Unesco ; Número monográfico. El Juego, p.13-17, mayo 1991.
- OMEÑACA, Raúl; RUIZ, Jesús. **Juegos cooperativos y educación física.** Barcelona: Paidotribo, 1999.
- ORLICK, Terry. **Libres para Cooperar. Libres para Crear.** Barcelona: Paidotribo, 1990.
- PEREZ AGUIRRE, L; RINDERKNECHT, P. *Manual de Juegos para Niños.* Buenos Aires: Bonum, 1984.
- STAIB DE CHANES, Silvia. **El campamento, una aventura compartida.** Buenos Aires: Paulinas, 1987.
- VARGAS LLOSA, Mario. In: **Don Quijote de la Mancha.** Edición del IV Centenario Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. San Pablo: Alfaguara. 2004, pp. XIII-XXVIII.
- VIROSTA, Alberto. **Deportes alternativos.** Madrid: Gymnos, 1994.

USO NO COMERCIAL

MÚSICA Y CAMPAMENTOS

Profesor Javier Cabrera Lencina⁴⁴

Armando la carpa

Siempre que un grupo que comparte un ámbito educativo vive la experiencia de ir de campamento vuelve con un fuerte cambio cualitativo. Este cambio se manifiesta en distintos aspectos de la dinámica grupal, como la confianza, la tolerancia y el conocimiento del otro; pero sobre todo en el accionar del grupo como unidad que persigue objetivos. El salir del ámbito cotidiano de convivencia (sobre todo si se trata de áreas densamente pobladas), enfrentarse con áreas geográficas donde el contacto con la naturaleza nos impacta, resolver las tareas diarias con herramientas diferentes a las de nuestros hogares, todo es nuevo y pone nuestros cinco sentidos en alerta. Por estas razones, los momentos vividos se imprimen con mayor intensidad en la memoria; son juegos, canciones, anécdotas, conocimientos adquiridos que siempre queremos contar a los demás y que difícilmente podamos olvidar. Ese estado de alerta de nuestros sentidos hace que los actos educativos se vivan en un estado de emoción y diversión que potencia la adquisición de habilidades y conocimientos, poniendo en juego nuestro intelecto, pero sobre todo nuestro desempeño corporal. Desaparecen las paredes del salón de clase, y descubrimos otros espacios como la sombra de un árbol, un claro del monte, el calor de una fogata, que desafían también la capacidad del docente de adaptarse a otros espacios y otros transcurso del tiempo.

Las actividades musicales siempre forman parte importante de los campamentos, aún cuando no haya fundamentos teóricos explícitos para ponerlas en juego. Integran un corpus de herramientas lúdicas que se relacionan con la identidad cultural del país, región o grupo que las comparte naturalmente, sin necesidad de profundizar en sus orígenes y objetivos. Consideramos que una reflexión en torno

⁴⁴ **Javier Cabrera Lencina.** nacido en Tacuarembó, Uruguay. Guitarrista, compositor, investigador en el área de las Músicas Populares y Tradicionales. Estudiante avanzado de Musicología en la Facultad de Artes. Fundador y docente del Taller Uruguayo de Música Popular. Docente en la UCUDAL desde el 2000, en la Licenciatura en Educación Inicial. Docente en la Licenciatura en Recreación desde 2009.

a los fundamentos, temas y contenidos va a potenciar las posibilidades expresivas y educativas de las dinámicas recreativas vinculadas a lo musical.

La música en la sociedad y en los ámbitos educativos

La música juega un papel fundamental en la construcción de identidad de los grupos humanos.

Sin embargo, esto no se refleja en su presencia en el campo educativo formal, que aunque creciente, es aún insuficiente y carente de profundidad.

Los medios masivos de comunicación son el canal de difusión natural de la mayor parte de la música. Esto significa un alto nivel en lo cuantitativo, pero no siempre implica calidad del producto difundido al entrar en juego reglas de mercado que favorecen el menor gasto y el mayor beneficio, dejando fuera parámetros estéticos vinculados a la construcción social de una cultura significativa e independiente.

Existen ámbitos sociales donde la música ocupa un lugar importante porque la gente va a escucharla, bailarla o a formar parte del ambiente que genera. Incluyen espectáculos, bailes y reuniones (barriales o familiares) de esparcimiento. Las músicas aquí presentes van desde propuestas altamente mediatizadas a expresiones folclóricas tradicionales, pasando por los más diversos trasplantes de músicas usuales de otros ámbitos.

Las instituciones educativas en sus distintos niveles de enseñanza cuentan con la presencia o ausencia de la música en su currículo, y a través de actividades como talleres, muestras, actos y festejos. Se ha dado en estos ámbitos una tendencia al uso de la música como un producto congelado en el tiempo y desligado de su contexto natural. También se nota el uso de músicas masivas sin profundizar en el análisis de sus contenidos, en ocasiones reñidos con los objetivos de estas entidades educativas.

Gran parte de la música que se pasa por los medios masivos, considerada según parámetros didácticos, educativos o artísticos, es de pésima calidad.

Los medios masivos educan mucho más que las instituciones educativas. El tiempo de contacto y la satisfacción inmediata que provoca este consumo supera todos los esfuerzos docentes.

Es urgente y necesario instalar la diversidad musical en el aula como una herramienta de combate contra el empobrecimiento de la experiencia auditiva; fomentando el uso inteligente del oído, el conocimiento de distintos y variados materiales sonoro-musicales, y el desarrollo de una actitud crítica frente a toda la polución sonora y musical que nos rodea. Se nos plantea como necesidad la búsqueda de calidad de los materiales a utilizar y una pregunta crucial: ¿cuál

es la música de calidad? Podemos buscar parámetros de “autenticidad” que se alejen de los criterios comerciales de difusión y aporten aspectos destacables en lo artístico, como originalidad, creatividad, estética, identidad, expresividad.

La música en los campamentos

Cuando un grupo y sus docentes se encuentran de campamento ocurren cambios muy fuertes en el entorno (configuración de los espacios, presencia de la naturaleza, aire libre) que nos plantean riquezas y carencias para el trabajo musical.

Dentro de las carencias podemos tener limitaciones respecto al uso de equipos que requieren conexión eléctrica, pizarrones, espacios cerrados, etc. Pero las riquezas multiplican las posibilidades de trabajo. El entorno sonoro es infinitamente más rico y variado que el de un salón de clase, los materiales son nuevos y diferentes, el aire transmite los sonidos con mayor energía, los cuerpos están más abiertos al disfrute y la expresión.

La relación entre alumnos y docentes se vuelve natural y horizontal, se hace necesaria la autogestión con asunción de roles y resolución de tareas nuevas y gratificantes, hay espacios para expresarse, escuchar y ser escuchados.

Podemos afirmar que los contenidos de las actividades musicales a proponer son los mismos que en otros espacios tradicionales, lo que cambia son algunas de las herramientas disponibles para llevarlas a cabo. Los espacios abiertos se delimitan por la predisposición del grupo a compartir cada juego o canción.

Insumos y trabajo a partir de los mismos

En este marco disponemos de elementos particulares y específicos para el trabajo musical. Estos nos pueden sugerir distintas ideas para el trabajo musical.

Sonidos

Toda tarea musical orientada a la escucha profunda y discriminación auditiva encuentra una variedad y novedad que multiplica los resultados. Cantos de pájaros, grillos, ranas, el viento entre distintos follajes, el agua en oleajes o corrientes, se suman a los sonidos que siempre producimos los humanos y las máquinas que función en el espacio cercano. La menor presencia de ruidos (sonidos fuertes, constantes, molestos) mejora notoriamente la calidad de la audición.

Trabajo a partir del paisaje sonoro del lugar

Podemos aplicar algunos de los ejercicios planteados por Robert Murray Schafer, y comparar los resultados obtenidos en este entorno con experiencias en el salón de clase o lugares poblados.

Hacer listas de sonidos escuchados, en papel o de memoria, compararlas, clasificar esos sonidos en grupos según distintos caracteres.

Realizar mapas sonoros, en papel o en el suelo, marcando dirección y distancia de los sonidos que se escuchan.

Completar recorridos sonoros, donde se recorre una distancia en silencio y después se reflexiona sobre los sonidos escuchados individualmente y en grupo.

Una vez sensibilizados los oídos, podemos aplicar los sonidos descubiertos a juegos en el espacio, como cacerías o búsquedas del tesoro, por ejemplo.

También podemos incorporar dichos sonidos, imitándolos con nuestro cuerpo o materiales del lugar, a la creación colectiva de paisajes y cuentos sonoros.

Materiales

Abundan materiales naturales (ramas, hojas, semillas, piedras, arena, huesos, caparazones), junto a material de desecho (maderas, plásticos, cuerdas) que trae el oleaje o la corriente. Cuidando conservar el ambiente que invadimos, recolectaremos cantidades limitadas al uso que hagamos de esos materiales, evitando cortar, arrancar o romper plantas en crecimiento (ramas verdes, cañas, hojas).

Trabajo a partir de recolección de materiales propios del lugar

A partir de la recolección variada de materiales existentes en el lugar (cuidando no ser depredadores, y dejando todo en su lugar al terminar el juego) plantearemos distintas dinámicas musicales.

Podemos armar polirritmos combinando sonidos de distintos timbres y alturas (por ejemplo: hojas, piedras, ramas, recipientes) donde en grupos se represente con cada material la función de un instrumento dentro de la ejecución de un ritmo popular (maracas, bombo, campana, claves).

Es posible experimentar con los sonidos de un material específico, y crear en grupo una pieza musical con distintos momentos de combinación de sonidos. (Por ejemplo: ramas o piedras).

Se puede desarrollar una escritura plástica de grandes partituras a interpretar decodificando relación de signos con sonidos. En el piso se disponen los distintos materiales en secuencia, marcando repeticiones, cambios de intensidad, formas

de combinación. El grupo ejecuta con sonidos preestablecidos bajo la batuta de uno o más directores.

Cuerpos

El entorno nos retrotrae a un estado primitivo, donde los cuerpos son una fuente primordial de expresión. Pasos, palmas, castañetas, golpeteos sobre distintas partes del cuerpo, proporcionan sonidos corporales que pueden ser ordenados en rítmicas o ambientaciones sonoras de distintos momentos del campamento. La experimentación comienza en el cuerpo propio, pero se multiplica al interactuar dos personas o probar sonidos de cuerpos en grupos.

Los cuerpos musicales

Podemos partir de una instancia previa de experimentación buscando sonidos corporales provocados por acciones de percusión, fricción, movimientos de las articulaciones. Es una buena oportunidad de apreciar e imitar talentos personales en la ejecución de sonidos corporales.

Estos sonidos se pueden utilizar para imitar paisajes sonoros (el proceso de una tormenta, el pasaje de una manada de búfalos, una fábrica con sus máquinas, un tren).

La acción percusiva nos permite adaptar ritmos populares, imitando sus instrumentos en distintos timbres y registros (por ejemplo: bombo, golpe en el pecho, redoblante, golpe en el muslo, platillo, palmas). Sobre los ritmos recreados podemos cantar canciones propias de ese repertorio (murgas, candombes, plenas).

Voz

Los sonidos vocales se transmiten nítidos en un paisaje sin ruidos ciudadanos; dando claras señales en dirección, distancia y origen de los mismos. Las onomatopeyas, las imitaciones, los fonemas, el canto, suman elementos expresivos e identificatorios de cada uno.

Voces en juego

Aprovechando que los sonidos vocales en estos entornos mejoran su nitidez, podemos incorporar diversas dinámicas que impliquen imitaciones, fonética del lenguaje, rapeo y canto.

En las imitaciones es importante no quedarse en un primer intento, profundizando en la búsqueda de máxima semejanza con el modelo imitado. En el caso de animales, diversificar la imitación de un sonido único expresando distintas situaciones anímicas como alegría, tristeza, ganas de comer, apareamiento, miedo.

Dichas imitaciones se pueden aplicar a distintos momentos lúdicos como la conformación de equipos, cuentos sonoros o la creación de personajes.

Jugar con el lenguaje nos permite vocalizar poemas y prosas con diferentes énfasis, y crear textos a partir de la experimentación con los sonidos de los fonemas, agrupando libremente palabras de nuestro gusto sonoro, creando lenguajes inventados, resolviendo rimas y métricas.

La técnica del rapeo consiste básicamente en dar ritmo sin entonación melódica a un texto cualquiera. Se puede practicar a partir de un texto dado, improvisando sobre un tema o escribiendo previamente; y se lo expone sobre un ritmo base constante (cumbia, reguetón, *rock*, *funky*).

Todas las expresiones cantadas pueden incluirse en el campamento. Las grupales sirven para animarse a soltar la voz en medio de una catarsis colectiva (murga, canciones de hinchada, cantos de viaje, canciones tradicionales y populares), y las individuales para resaltar identidades y compartir historias personales (tango, *rock*, baladas, folclore).

Las instancias de fogón nocturno potencian expresivamente estas expresiones y también se pueden presentar (previo ensayo y preparación) en veladas de muestra de talentos, donde en un espacio se establezcan roles alternativos de artistas-público presente.

Las gargantas de los líderes ocasionales que vociferan consignas y cantos de juegos merecen un capítulo aparte: es necesario una práctica adecuada y un manejo de distintas intensidades y pausas que nos permita comodidad y un mejor desempeño vocal. Es aconsejable recurrir a otras modalidades de liderazgo, utilizando la mímica, el gesto, el silencio, las intensidades íntimas, para de esa manera cuidar el aparato fonador y enriquecer nuestra manera de dirigir las dinámicas.

Instrumentos

Con el fin de desarrollar un trabajo rítmico podemos utilizar envases plásticos o metálicos de distinto tamaño o llevar bombos, redoblantes, bongós, tamborines, *pandeiros*, tamboriles de candombe.

Para el apoyo armónico de las canciones no debe faltar alguna guitarra, o un acordeón, priorizando tamaños pequeños para facilitar su carga (la guitarra puede ser sustituida por un ukelele, por ejemplo).

El desempeño melódico puede ser completado por la flauta de pico, melódica, o armónica.

En todos los casos debe tenerse en cuenta la exposición de dichos instrumentos a condiciones extremas de humedad, cambios de temperatura, arena, accidentes cotidianos, por lo que descartaremos instrumentos nuevos, frágiles, pesados o de constitución delicada.

Armando la orquesta

Aunque no son imprescindibles para la práctica musical, la presencia de los sonidos de los instrumentos aumenta el caudal energético grupal en cualquier evento de musicalidad colectiva.

Si bien van a estar naturalmente en manos de quienes conozcan previamente su manejo (guitarristas, percusionistas) aparecen momentos de trasmisión, toma de contacto o despertar del interés por su ejecución que pueden significar el comienzo de futuros nuevos aprendizajes.

Cuando tenemos la posibilidad de acarrearlos hasta el campamento, es importante tener instrumentos variados en cuanto a las dificultades de ejecución, para que todos los acampantes puedan participar de la ejecución grupal desde sus habilidades y conocimientos personales.

Las canciones

En cada institución, y en el acervo de animadores y recreadores existe un repertorio tradicional de danzas, canciones, juegos que no pueden faltar en ningún campamento que se precie. Si bien su repetición sistemática beneficia la memoria y trasmisión de las tradiciones institucionales, tomemos en cuenta que su transformación y/o adaptación, así como la creación de danzas nuevas, afianza el sentido de pertenencia al grupo específico que comparte un campamento en un tiempo y lugar propios y únicos. A tal efecto, modifiquemos letras, acciones, agreguemos gestos y estrofas, inventemos textos y formas de cantarlos y jugarlos en función de las situaciones que estamos compartiendo.

Del repertorio tradicional de nuestro país o de otras partes del mundo podemos tomar canciones atendiendo su calidad artística para aplicar a distintos momentos, ya sean de juego, reflexión, muestra o descanso.

Es importante darle un lugar a los repertorios propios de la historia personal de cada uno, compartiendo las situaciones y sensaciones que evocamos al recordar esas canciones.

La creación musical

Por supuesto que buscaremos consignas y procesos creativos al alcance del grupo con el que estamos trabajando.

Se pueden crear productos musicales sencillos como paisajes y cuentos sonoros, o musicalizaciones de escenas; hasta ritmos, melodías y canciones.

Una creación en abstracto puede partir de una secuencia de sonidos, o de la sonoridad de palabras sueltas elegidas un poco al azar.

También se puede crear transformando un modelo conocido: a partir de una canción, cambiar el texto y mantener la misma melodía, recurso muy utilizado por la murga uruguaya, por ejemplo.

La música, un lenguaje de todos

En la base de nuestra propuesta está la idea de que la música es un recurso expresivo al alcance de todos, y del cual todos debemos y podemos apropiarnos. Socialmente se identifica el quehacer musical con artistas geniales que venden montones de discos, dejando al resto de los mortales el papel de consumidores pasivos de esos productos.

Sin embargo, a lo largo de toda su historia el ser humano ha practicado naturalmente la expresión colectiva a través de sonidos, ritmos, cantos y danzas. Recuperemos ese derecho y dejemos de lado los estigmas sociales de pensar que no tenemos oído, cantamos como un perro o bailando somos un tronco. Participemos del hacer musical con nuestras virtudes y defectos, desarrollando un proceso luego del cual no firmaremos autógrafos, pero saldremos plenos y satisfechos de habernos expresado desde lo que somos.

Bibliografía

- ABADI; KOTIN; ZIELONKA. **¡Música, maestro!** Buenos Aires: Humanitas, 1992.
- AHARONIÁN, Coriún. **Introducción a la música.** Montevideo: Ediciones Ayuí-Tacuabé, 2002.
- AKOSHKY, Judith y otros. **Artes y Escuela.** Buenos Aires: Paidós, 1998.
- CELENTANO; BRUM; ZERPA. **Sonando... ando.** Montevideo: Ediciones del Tump, 1996.
- MURRAY SCHAFER, R. **Hacia una educación sonora.** Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas, 1994.

Limpieza de oídos. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1982.

PESCETTI, Luis. **Taller de animación y juegos musicales.** Buenos Aires: Guadalupe, 1992.

USO NO COMERCIAL

USO NO COMERCIAL

Capítulo 9

LO ARTÍSTICO

Licenciada Ana Aristimuño⁴⁵

*“Quien posee ciencia y arte
tiene también religión.
Quien no posee ninguno de los dos
debería tener religión”*

J. W. von Goethe

Los primeros seres humanos creaban para vencer a la muerte; era la respuesta a la finitud, a lo insondable, al enigma de la vida, y al misterio. Desde allí y hasta ahora el arte ha recorrido múltiples caminos y hay para él infinidad de definiciones y miradas; pero esencialmente sigue siendo una respuesta al misterio, a poder abordarlo, a darle sentido.

La capacidad de crear es innata a los seres humanos, nos conecta con la esencia, con el yo interno, con la posibilidad de crearme y recrearme. La creatividad aborda la vida desde todos los órdenes. Cuando hablo de creatividad no me refiero a la imaginación, a la fantasía, sino a la capacidad de descubrir nuevos aspectos, de asignar nuevas funciones, nuevos lugares a aquellos materiales con los que cuento, o pensamientos que pertenecen a todos y configuran la cultura de ese grupo social. Esta capacidad unida a la necesidad de encontrar canales de expresión es la que nos posibilita el acto creador. Acto que se da por excelencia en la naturaleza, como fuerza creadora primaria y que nos pone en un estrecho contacto con ella, como parte de ese todo creador.

Poder liberar esos canales de expresión es un desafío y no hace referencia a la belleza o a la fealdad, como la concebimos socialmente, sino que hace contacto con una parte más primaria y está en estrecha relación con nuestra historia, nuestras vivencias, con el momento en que vivimos. Es un encuentro conmigo mismo y con los otros, es la posibilidad de un encuentro desde otros lenguajes.

⁴⁵ **Ana Aristimuño.** Licenciada en Artes Plásticas y visuales. Docente - Participante del Grupo MAM (Mujeres Artistas en Movimiento). Artista plástica (actualmente trabaja en pintura, instalaciones, performance).

Cuando comparto algo que hice me muestro desde otro lugar, estoy hablando de lo que soy, lo que pienso, lo que siento; este acto es único e irreplicable y me permite ver y cambiar, ordenar, resignificar y encontrarme con esa creación.

No se necesita destreza manual, o saberes adquiridos para tener contacto con el acto creador; podemos hablar sí de dimensiones que tiene el arte, de acuerdos y desacuerdos, de diferentes miradas, pero el acto creador hace al enfrentamiento del ser con el material que tiene y la posibilidad de usar ese material para ser algo nuevo.

“La potencia original del hombre no es solo su cuerpo, su carne, sus huesos, su fisiología, pero es su creatividad, su espíritu, su trabajo...” (Joseph Beuys).

En la antigüedad los artistas eran seres iluminados que tenían el don de crear y por lo tanto respondían a una estética y a una mirada del arte definida por la época y el contexto social. La modernidad rompe con esta mirada y propone nuevos paradigmas que hacen al artista un hombre común, y diferente de los otros. Esto explica la cantidad de vanguardias y corrientes estéticas que nacen en este momento del arte, dando cabida a la mirada individual, a la importancia del yo, a la creación personal. En ese sentido vamos caminando y no podemos decir que el arte es igual al acto creador, pero sí el acto creador es parte esencial del arte. Acá nuevamente nos enfrentamos al aspecto formal del arte y hablamos del manejo de la técnica, de la ética, de la estética, de la teoría y de las diferentes corrientes que hacen a esta disciplina tan amplia.

Es importante tener claro que el arte está lleno de complejidades y que reúne estos elementos formales con la subjetividad del que lo crea y el que lo mira. Esta subjetividad nos enfrenta a la historia y a una mirada particular de ella; no se puede ver arte sin contextualizarlo.

Sería muy largo entrar en el terreno y hay muchos tratados de estética, definiciones de arte, consensos y disensos sobre sus elementos formales. Pero quiero recalcar que cuando un ser tiene contacto con la creación, no se convierte en un artista, pero sí en un creador.

[...] yo creo que este mundo que sentimos como nuestro hogar solo existe en la medida en la que hay seres humanos que lo experimentan. El gusano ve al mundo de otra manera, para él no está hecho de la misma materia que para nosotros. Solo el alma humana, gracias a su plasticidad, es capaz de concebir las enormes posibilidades del ser. (KOKOSCHKA, 1988, p.25).

Teniendo en cuenta el tema que nos convoca, creo que este encuentro con la creación es más que un simple acercamiento al arte; investigar, experimentar, posibilita caminos de expresión y crecimiento.

Hablando entonces de arte y campamento, me surge en primer lugar el contacto con la naturaleza como acercamiento primario, conectarse con la subjetividad, con el universo, ampliar el horizonte a todos los sentidos (el tacto, el olfato, el gusto, la vista y el oído). Ensanchar la mirada, permitir ese encuentro desde la diferencia, desde las posibilidades que en ese momento tengo, es como estirarse un poco, hacer cabida a otra forma de ver. Este contacto con la naturaleza, agudiza los sentidos, la capacidad de observar a través de ellos, el encuentro con una sensibilidad a veces perdida en lo cotidiano, en lo conocido. Quizá la posibilidad de crear no sea aquí y ahora, cada proceso creador tiene tiempos propios, pero sí acercar, brindar estímulos, son herramientas para la creación.

Cuando hablo de creación no me refiero a un producto tangible, no necesariamente esta pasa por concebir una pintura, una escultura... pasa por vivenciar, por apropiarte de un objeto, pensamiento, sentimiento, una imagen y resignificarlo; darle un nuevo sentido a lo percibido. Encontrarme con lo inexplicable en un terreno seguro, desafiar los miedos, reconocer el misterio como parte inexorable de la vida.

Hablando de arte contemporáneo, hay también muchas miradas en esto del ser creador, pero es importante tener claro que ser un hacedor de objetos hermosos no me convierte en artista, porque el arte toma en cuenta el proceso, la subjetividad y los elementos formales que componen ese objeto.

Partiendo de esto me interesa plantear que no siempre el mejor producto hace alusión al mejor proceso que estos últimos son recorridos internos que no siempre son visibles para todos.

Volviendo entonces al tema del campamento, considero esta una instancia privilegiada para promover y experimentar, hay muchas estrategias válidas para acercarnos al arte: el trabajo con el cuerpo, los materiales característicos del lugar, el paisaje, los otros. Podemos acercarnos a temas más formales como color, textura, luces y sombras, desde la percepción sin necesitar herramientas fuertes desde la teoría para este contacto.

Teniendo en cuenta que un campamento cuenta con un tiempo de encuentro amplio, tenemos la posibilidad de proponer desafíos más grandes como acercarnos a la creación de algún artista particular, de alguna corriente artística y darnos la posibilidad de innovar, sorprender, dar lugar a búsqueda, generar expectativa, interés y disfrute.

[...] claro es que no somos artistas, que nunca nos hemos propuesto pintar un cuadro ni se nos ha pasado tal idea por la cabeza. Pero no quiere decir que no nos hayamos encontrado frente a problemas semejantes a los que integran la vida del artista... quien quiera que haya tratado de componer un ramo de flores, mezclando y cambiando colores, cambiando un poco aquí y quitando allí, ha experimentado esa extraña sensación de equilibrar formas y matices, sin ser capaz de decir qué clase de armonía es la que se ha propuesto conseguir... Pero cuando ha vencido todas las dificultades

sentimos que ha logrado algo en lo que nada puede ser añadido, algo que está verdaderamente acertado, un ejemplo de perfección en nuestro pequeño, imperfecto mundo. (GOMBRICH, 1997, pp. 32–33).

Bibliografía

BEUYS, Joseph. **Beuys in Wien**. P. 118. Catálogo de la Exposición. Casa de la Cultura. Santa Cruz. Tenerife, febrero 1991.

GOMBRICH, E.H. **La historia del arte**. 16ª ed. en español: Phaidon, 1997.

KOKOSCHKA, Oskar. **Mi Vida**. Barcelona: Tusquets Editores S.A., 1988.

USO NO COMERCIAL

LA LENGUA COMO CONTENIDO EN UN CAMPAMENTO

Licenciada Eliana Lucían⁴⁶

La lengua como tema de estudio se distingue por emplear para su análisis el mismo objeto que está estudiando. Es decir, el estudio sobre la lengua se debe hacer, necesariamente, mediante la lengua. Por este motivo, todo hablante nativo realiza, de manera más o menos consciente, reflexiones metalingüísticas que son sistematizadas desde la enseñanza formal, para lograr una comunicación correcta y eficaz.

Ahora bien, ¿qué se entiende por comunicación correcta y eficaz? Por mucho tiempo, la educación formal tradicional, de carácter normativo, consideró que solamente existía una forma correcta, la variedad de lengua castellana, y que todas las demás variedades de lengua española eran incorrectas o impuras. De ese modo, se realizaban correcciones en la forma de hablar y de escribir, que no eran siempre coincidentes con la lengua en uso.

Esto puede observarse, por ejemplo, en los libros de texto de José H. Figueira, empleados en la enseñanza pública, desde principios del siglo XX hasta pasada la mitad de siglo, en los que aparecen notas como esta:

Nota. Esta lección tiene especialmente por objeto hacer notar a los niños los siguientes vicios de pronunciación que se cometen en los estados del río La Plata, sobre todo en la población rural [enumera los errores]. Los padres y los maestros deben corregir constantemente tales barbarismos, procurando que los niños adquieran el hábito de pronunciar correctamente todas las palabras. Nótese que el *guisante* se llama también *arvejo*: no *arveja*. (FIGUEIRA, 1952. P.189).

⁴⁶ **Eliana Lucían Vargha.** Profesora de Idioma Español (IPA), Licenciada en Letras y Técnica en Corrección de Estilo (Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación - UdelaR). Integra el grupo de Narración Oral Pipokacuenteros, con el que ha organizado y protagonizado talleres, funciones y encuentros de cuentería con narradores nacionales y extranjeros. Ejerce su profesión en la educación secundaria y terciaria a nivel formal y no formal. Produce material didáctico sobre la lengua para estudiantes.

Unida a esta concepción, está la imagen del Uruguay como un país monolingüe, desconociendo la realidad lingüística de la frontera con el Brasil o la situación de los sordos. Tal es ese imaginario colectivo sobre el Uruguay, que constitucionalmente no se aclara una lengua oficial, se habla de la lengua nacional, dando por hecho que es la lengua española.

En la actualidad, los modelos normativos de enseñanza de la lengua coexisten con los descriptivos, reconociendo el carácter diverso y pluricéntrico del español:

El español, por su carácter supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común. No resulta siempre fácil determinar cuál es esa base común, pues a la doble variante española y americana, se añaden los particularismos regionales(...) Sin embargo, la expresión culta de nivel formal, y especialmente la escrita, presenta un alto grado de homogeneidad en todo el ámbito hispanohablante. Es por lo tanto, la que constituye el “español estándar”: la lengua que todos empleamos (o aspiramos a emplear) cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección. (RAE, 2004, p. 9).

Las lenguas presentan variedades, ya que al ser empleadas en diversos contextos están en continua transformación, son dinámicas y heterogéneas. Además, los hablantes emplean formas lingüísticas propias de su edad, sexo, profesión, nivel socio-cultural, región en la que habitan. Sin embargo, hay una variedad de lengua, denominada lengua estándar, que se elige como modelo académico y oficial. Es la variedad que se emplea en la administración pública y en los centros de estudio. La educación formal la enseña, aspirando a que todos los miembros de la comunidad la dominen, más allá de la forma particular de hablar que adquirieron en su niñez.

Las variedades no estándares se emplean en ámbitos domésticos o regionales y no suelen poseer gramáticas ni diccionarios que estudien y registren sus características particulares. Históricamente, la lengua estándar tiene más prestigio social que las otras variedades lingüísticas; sin embargo, esa diferenciación es socio-histórica, no intrínseca a la lengua en sí misma. O sea, la razón por la que se elige una u otra variedad es política, económica y/o ideológica, y no se debe a que una variedad de lengua sea “naturalmente” mejor que otra.

Desde el ámbito educativo, ya sea formal o no formal, público o privado, es necesario reflexionar sobre los actos de habla que se llevan a cabo para tener un criterio tomado con respecto al tema. Toda institución tiene su código discursivo y plantea ciertas reglas de interacción que los individuos deben manejar si pretenden formar parte de ella. Estos códigos, por lo general, están naturalizados por los miembros de la institución, ya que son prácticas interiorizadas que se realizan automáticamente. Sin embargo, aquellos que no manejen esos códigos discursivos institucionales serán rechazados por no ser entendidos y terminarán

siendo, de una manera u otra, expulsados. Por todo lo que esto implica en las instituciones educativas, sus miembros deben ser conscientes de los códigos discursivos que emplean y que, a su vez, le exigen al otro.

A nivel nacional, la Ley General de Educación (2008), en el artículo 42, inciso 5, expresa los propósitos de la educación lingüística, considerando la variedad de lenguas en Uruguay:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay, Lenguas de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Hecho el reconocimiento sobre la diversidad de lenguas y de variedades de español que coexisten en Uruguay, es legítimo interrogarse sobre las formas de llevar a cabo ese mandato legal. Al respecto, Van Dijk (1994) opina:

Se cree que todo lo referente al poder social y político es solo asunto de sociólogos y politólogos; sin embargo, dada la caracterización que he hecho, considero que los lingüistas tenemos mucho que aportar. Hay necesidad de hacer un estudio de las representaciones mentales que, sabemos, incluyen lo que he denominado cognición social, lo cual tiene que ver con factores como actitudes e ideologías compartidas.

La lengua conforma la identidad del sujeto en función de su comunidad lingüística y vehiculiza una representación particular del mundo. No se trata de un elemento externo al que se accede mediante el estudio o el análisis, sino de un complejo y dinámico proceso intrasubjetivo. Analizar la lengua, implica, entonces, autoanalizarse, autoevaluarse.

El diálogo entre la educación formal y la no formal

El estudio de la lengua se lleva a cabo, desde la educación formal, mediante su análisis semántico y sintáctico, principalmente, procurando desarrollar la escritura, la lectura y la expresión oral en los estudiantes. En los primeros años, se hace hincapié en las habilidades comunicativas, aprovechando la intuición lingüística que todo hablante nativo posee. Luego, en la educación media, se desarrolla el estudio sobre el sistema de la lengua, es decir, sobre las formas lingüísticas que sirven para transmitir determinados contenidos (según diversas intenciones en variadas situaciones comunicativas).

Sin dejar de trabajar desde el ámbito formal en educación, llevar la reflexión sobre la lengua a otros escenarios no considerados, tradicionalmente, como ámbitos propicios para su estudio, como campamentos, encuentros estudiantiles, actividades recreativas, intercambios comunitarios, permitiría experimentar el estudio de la lengua desde otras dimensiones complementarias a las formales.

La escuela se ha definido en la modernidad como el lugar social de la infancia. Hoy hemos de retomar esta consideración, pero señalando que la institución escolar ha de articularse en red. Red quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío [...] No se trata de labores sustitutivas de la escuela, ni de la familia, sino suplementarias. (NÚÑEZ, 2005, p.55).

Violeta Núñez plantea que esas articulaciones deben ser múltiples y no quedar confinadas al interior de la institución escolar, para que puedan operar como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos que no encuentran su oportunidad en el ámbito tradicional. Propone espacios creativos, donde sea posible la manipulación, la experimentación y la amigable confrontación lúdica y deportiva:

El reto está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturalización para las nuevas generaciones: definir a la escuela como un espacio tal que posibilite albergar a las infancias y a las adolescencias, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el Otro. La escuela como espacio y como oportunidad de cultura. Como casa de cultura, que coordina e impulsa la participación, que se abre a lugares diversos y, a su vez, aloja lugares diversos. (NÚÑEZ, 2005, p.58).

La articulación entre la educación formal y la no formal amplía las posibilidades de conocer las singularidades subjetivas y de reconocer las semejanzas con el otro, igual y diferente, también. A su vez, enriquece el acceso a conocimientos significativos a partir de recorridos variados, considerando los diversos modos de aprehender el conocimiento. Una situación educativa no rutinaria ayudará a generar nuevas miradas sobre el objeto de estudio, motivando su aprendizaje.

Finalmente, la lengua como contenido en un campamento

En un campamento, la habilidad comunicativa es fundamental para explicar con claridad las reglas de un juego, para animar a los compañeros a realizar determinada actividad, acordar principios de convivencia, expresar ideas y sentimientos en un fogón. Pero más allá de esas necesidades cotidianas de la convivencia, también presentes (aunque de otra manera) en un salón de clase, el campamento es un escenario novedoso, abierto a la creatividad y al asombro, que brinda la posibilidad de autoevaluar la forma de actuar, de reflexionar sobre el lugar en el mundo que uno ocupa y de ensayar otras opciones. Interrogantes, muchas veces metalingüísticas, se despiertan a partir de los nuevos parámetros de convivencia y de la conversación con el otro: ¿cómo me están mirando o interpretando?, ¿qué representación del mundo y de mí mismo transmito con mi forma de hablar?, ¿es igual a la de todos?, ¿en qué se diferencia?

Planificar la reflexión sobre estas temáticas a partir de la experimentación cotidiana con la lengua implica un trabajo consciente por parte del educador sobre su propio discurso: desnaturalizarlo, evaluarlo, interrogarlo. El trabajo con la lengua debe planificarse, sin cerrarle todas las puertas a lo azaroso, pero no librándolo solamente al azar.

En los campamentos la percepción del tiempo es diferente a la cotidiana, los nuevos ritmos instaurados permiten observar, escuchar, conversar. No se habla sobre el otro, sino que se convive y se dialoga con él. Skliar (2007) manifiesta que la educación debe dar la posibilidad de ser otros, más allá de lo que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos. Plantea el aprendizaje como un acontecimiento, no como un ejercicio meramente teórico ni como una explicación, y los campamentos son escenarios privilegiados para ese acontecimiento: “la educación tiene que ver con el acontecimiento, con lo nuevo, con lo que irrumpe y desordena”... (SKLIAR, 2007, p.95)

Ahora bien, ¿qué actividades lingüísticas realizar en un campamento? En primer lugar, cualquier actividad planteada debería considerar, a modo de columna vertebral, los conceptos desarrollados anteriormente y, en ningún momento, multiplicar actividades como recetas de manera irreflexiva o sin considerar las particularidades del grupo y del contexto. Por esa razón, las siguientes propuestas se presentan a modo de sugerencias disparadoras de la creatividad del planificador, y son apenas una muestra de un amplio abanico de posibilidades.

Básicamente, las actividades lingüísticas se pueden orientar hacia la dimensión oral o escrita, pero, por lo general, suelen estar interrelacionadas. La lectura, por ejemplo, parte de una base escrita pero se oraliza al leerse en voz alta y al intercambiar comentarios. A su vez, en muchas ocasiones, la escritura es la fuente para la creación oral de nuevos discursos. Las propuestas aquí sugeridas se estructurarán considerando la dimensión (oral o escrita) que predomine en ellas.

Actividades orales

Sin duda la narración es el género que más ha acompañado al ser humano en su periplo por este mundo. En todo momento se está narrando lo acontecido, para compartirlo, organizarlo, interiorizarlo, entenderlo. De ese modo uno se recupera a sí mismo y se comprende para darse a conocer. Las narraciones abarcan desde los acontecimientos épicos universales hasta los mínimos relatos cotidianos o las génesis particulares, como el relato del propio nacimiento, por ejemplo, que necesariamente debe ser generado por el adulto y transmitido al otro que, a su vez, lo interiorizará y lo recreará. Estas narraciones intergeneracionales, orales por lo general, son muy importantes para acceder a ese aspecto novelado del ser que forma parte de la identidad, irrecuperable sin la presencia y disponibilidad del adulto testigo (sea o no un familiar).

A su vez, del mismo modo que se da a nivel individual, acontece a nivel social; es necesario tener una memoria viva y crítica del pasado, actualizar aquellos hechos que nos conforman como comunidad con una historia y una cultura propias. En este sentido, el campamento puede ser un medio de transmisión intergeneracional, de recuperación de la memoria colectiva, de reflexión e intercambio.

Cuando se trabaja en pequeños pueblos, por ejemplo, suele no haber un registro de hechos que fueron trascendentes en ese lugar pero que pasaron desapercibidos por la metrópolis: personajes típicos, hechos fuera de lo común que pasan a estar teñidos de leyenda, relatos fundacionales de clubes sociales y deportivos o cualquier lugar de referencia comunitaria, entre otros. Se puede trabajar con esos datos mediante entrevistas orales que serán planificadas y grabadas o transcriptas, generando una fuente de historia oral que perdurará en el tiempo y podrá ser compartida con otro, todavía lejano, pero posible.

Generar la conciencia de que se está produciendo una fuente viva de memoria, de que uno es productor de conocimiento y no solo receptor, posiciona al sujeto implicado en el proceso en un lugar motivador, comprometido con la tarea y generador de autoestima. Es un acontecimiento, siguiendo a Skliar, no una mera explicación de lo acontecido.

Pasando ahora a la narración ficcional, las posibilidades también son múltiples, ya sea partiendo desde un texto escrito o creándolo oralmente. Para el primer caso se puede plantear: finalizar un relato o cambiarle su final, generar una historia nueva a partir de algún personaje y narrarla oralmente, cambiar el contexto, ya sea espacial o temporal, en el que acontecen los hechos y resolver los conflictos en la trama que eso acarrea, dramatizar un cuento, contar el argumento narrativo pero desde la perspectiva de otro personaje (por ejemplo: ¿cómo contaría el lobo el cuento de Caperucita Roja?), analizar los estereotipos y enseñanzas morales que los cuentos tradicionales plantean, entre otros.

Las imágenes son de mucha ayuda para disparar relatos. En subgrupos se pueden entregar diversas imágenes al azar y pedir que, a partir de ellas, se genere una

historia en la que necesariamente se vaya pasando (linealmente o no) por cada imagen. Es importante recordar que en la ficción todo es posible, ya que no se está limitado por las leyes de la naturaleza y se pueden mover los hilos de los personajes y acontecimientos como se desee. Esa idea genera una sensación de poder y control sobre el mundo de ficción creado, que es muy bien recibida por los participantes.

La música, los paisajes sonoros y las canciones también son de mucha ayuda para disparar la imaginación y la creatividad al proponer narraciones.

Por otro lado, se pueden plantear actividades dialógicas: contarse una anécdota entre pares y luego narrarle al grupo la anécdota contada por el otro, pero imitando su forma de hablar, gestualizar y moverse en el espacio. Esto ayuda a tener una imagen en espejo, muchas veces esperpéntica, de cómo uno es visto por el otro. Para este tipo de actividades es importante generar un clima de respeto y confianza, así como una actitud crítico-constructiva entre los participantes. En la misma línea está el juego de roles: dialogar como si fueran docente y director, gerente y empleado, esposo y esposa, etc. Luego reflexionar sobre las visiones que se tienen sobre el otro a partir del análisis del discurso empleado en el juego, considerando que jugar a ser otro es una manera de estar en el lugar del otro.

Actividades escritas

El trabajo con la escritura permite detenerse en las palabras y reflexionar sobre su mensaje de manera profunda. También admite la corrección crítica, la reescritura y la permanencia de lo expresado a través de su registro (que en el caso de la oralidad puede generarse a partir de la grabación sonora). En ese sentido, se pueden proponer reflexiones grupales a partir de la lectura de textos propios o de autor: microcuentos, artículos de opinión, frases, poemas, entre otros. Los textos líricos (poemas y canciones) son muy difíciles de producir o de analizar oralmente, dado el arduo trabajo artesanal con las palabras que conllevan. Por eso, son textos que rinden más trabajados a partir de la escritura.

La función poética del lenguaje que predomina en los textos literarios (aunque también está presente en los chistes, la publicidad y el diálogo cotidiano) tiene la particularidad de buscar el asombro y de despertar nuevas sensaciones, nombrando lo cotidiano de manera extraña, para que de esa forma uno se detenga sobre eso y lo vuelva a mirar, lo mire realmente, desde una perspectiva novedosa, no rutinaria ni mecánica. Algo muy similar a lo producido en los campamentos.

Crear canciones a partir de melodías conocidas o cambiarle la letra a una canción, generar poemas con palabras recortadas de diarios o revistas, de manera similar a los cadáveres exquisitos creados por los surrealistas, escribiendo versos en secuencia (uno escribe una línea y otro debe seguirla ensamblando las ideas o no) son algunas de las actividades escritas con texto lírico que se pueden desarrollar

para disfrutar de la capacidad creadora que tiene la lengua, con sus múltiples significados, sus neologismos y nuevas formas de ver el mundo.

Aprovechando la posibilidad de permanencia y reflexividad de la escritura se pueden registrar las vivencias del campamento en diarios personales o cuadernos a modo de *blogs*. También se pueden armar noticieros (radiales o televisivos), en los que diversos informativistas lean las noticias destacadas de la jornada. Esta actividad implica el trabajo de reporteros que investiguen y entrevisten, la labor de los redactores y, finalmente, los locutores. El noticiero también puede tener una cortina musical, un nombre y un eslogan, y por qué no, cortes publicitarios. Una variante puede ser la realización de un periódico que puede publicarse en una cartelera, con el agregado de fotografías.

Finalmente, también pueden aprovecharse los textos epistolares (cartas) creados colectivamente o no, dirigidos a un receptor en particular, con mensajes anónimos en donde se den pistas para descubrir al emisor, por ejemplo.

La práctica sistemática, la creatividad en la planificación, el gusto por el propio idioma y la conciencia del rol esencial que juega en la vida de cada uno harán que se descubra que, con ingenio, hasta un diccionario puede ser divertido. ¿Quién no abrió uno alguna vez al azar, para leer el mensaje que le deparaba y, en el proceso, descubrió una palabra nueva? ¿Y si se pide que cada uno defina esa palabra rara a partir de su sonido? ¿Y si entre esas definiciones se entretuviera la verdadera para que la descubran?

Las posibilidades son infinitas, por suerte.

Bibliografía

FIGUEIRA, J. H. **¡Adelante!** Montevideo: Ed. Barreiro y Ramos, 1952.

NÚÑEZ, V. **Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social.** In: Educación no formal. Fundamentos para una política educativa. Montevideo: Mec, 2006. Disponible en: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/publinoformal/publicacion_%20ENF.pdf>. Acceso: 25/8/11.

RAE. La nueva política lingüística panhispánica. Asociación de Academias de la Lengua Española, III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario:2004

SKLIAR, C. **La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.** Buenos Aires: Noveduc, 2007.

VAN DIJK, T.A. Análisis crítico del discurso. Disponible en: <http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html>. Acceso: 10/7/09.

ÚLTIMA PARTE

Algunas reflexiones iniciáticas

(Los siguientes capítulos fueron concebidos precozmente. Se adelantaron un par de años a la elaboración de este libro. Son el resultado de discusiones apasionantes que ameritaban plasmar en blanco y negro tanta verborragia de boliche y fogón.)

USO NO COMERCIAL

Capítulo 11

EL FOGÓN EN LOS CAMPAMENTOS EDUCATIVOS

Círculo:

Lugar geométrico de los puntos del plano que equidistan de un punto fijo.

En los campamentos, el fogón cuenta con un lugar privilegiado. Un campamento sin fogón nos da la sensación de que no es completo, por lo que, a la hora de planificar, le otorgamos a ese momento una atención especial.

En muchos campamentos se realizan dos fogones muy importantes. El primero es un fogón de apertura del campamento, donde se da la bienvenida a los acampantes y donde predominan los juegos, las danzas, las canciones, la alegría. Es una celebración que invita y promete. El otro es el fogón de despedida o de cierre de campamento.

En el Campamento Artigas al último fogón se le llamaba fogón de “corazón abierto”. “En ese último fogón, en la última noche, todos preparábamos una antorcha —relata Omar Poseiro⁴⁷— donde se tallaban los nombres de los compañeros de la carpa. Y todos alrededor del fuego levantábamos la antorcha encendida. Ese era el símbolo del cierre del campamento, el símbolo de la amistad. Ese era el momento de los balances, de los mensajes, de expresar los sentimientos más hondos frente al grupo de compañeros de aventura.”

El fogón puede ser también una instancia diferente de encuentro. En el campamento de Parque del Plata, de la antigua Comisión Nacional de Educación Física, cuenta Daniel Apa que se preparaba un fogón para la gente del balneario y los acampantes dedicaban, con alegría, valiosos momentos del día para preparar el espectáculo y las actividades para los invitados.

En el Parque 17 de Febrero de la Iglesia Evangélica Valdense, era muy esperada la participación de las cocineras, quienes presentaban poesías y canciones, tanto que el fogón se iniciaba cuando se terminaba la limpieza de la cocina.

⁴⁷ Líder y Dirigente de la ACJ, participante de los primeros campamentos en el Campamento Artigas.

La memoria

El fogón, expresión o manifestación cultural; el fogón fuente de luz, calor y energía; el fogón punto de encuentro, reunión social; el fogón, ceremonia, nos ha acompañado desde siempre y quizá nos siga acompañando, a pesar de los cambios importantes en los comportamientos sociales que se van dando.

Seguiremos reuniéndonos en torno al fuego y esto es algo que forma parte de lo más característico de los uruguayos. El asadito del domingo, el fueguito en la acampada con los amigos y la familia, la fogata en la esquina para templar las lonjas de los tambores y en el hogar, donde encontramos todavía el contacto con nuestros viejos, con nuestra memoria.

Lo que sí se sabe de nuestros abuelos cavernícolas, es que se juntaban en torno a las llamas, pero que, además, además de lo que se ha dado en llamar “la veneración del fuego”, veneraban la memoria. [...] Tejían realidades, leyendas, tragedias, historia, poesía. El fuego se las inspiraba, se las guardaba, las memorias se conservaban en la hoguera que, a su vez, los inspiraba: los platos limpios, la noche oscura, vamos a contar, sentarnos, recordar. Las llamas en las pupilas avivan las memorias. (ROSENCOF, 2000, p.158).

El fogón del campamento es un buen momento para que aparezca el cuento, la anécdota, la fábula, la historia relatada por el que la vivió, donde se mezclen la verdad y la ficción, pero, sobre todo, es un buen momento para que sean los acampantes los que puedan crear y contar sus propias historias.

Lo místico

La noche esconde mucho, oculta, es cómplice, cambia el aspecto de las cosas, cambia la temperatura, emite sonidos diferentes, esconde misterios. Estas condiciones nos predisponen al recogimiento.

El fogón nos brinda un rincón iluminado y cálido que oficia de punto de encuentro, de excusa para reunirnos. En torno al fuego encontramos el calor y la luz, allí están la calidez y la protección del grupo, tan necesarios cuando estamos en un medio desconocido, que no podemos dominar totalmente.

Las técnicas

Las representaciones, los títeres, las sombras chinas, son algunas de las técnicas de las que nos valemos para poder contar historias y a su vez, permitir que todos participen de alguna manera en la puesta en escena del espectáculo del fogón. No todos somos buenos cuenteros o actores, pero todos podemos participar en la elaboración del programa y aportar de diferentes formas, a la puesta en escena. La idea es que todos estemos incluidos en la fiesta y no solo como espectadores. Al menos en un fogón podemos lograr esto, en un mundo donde la mayoría son espectadores y pagan una entrada muy cara solo por ver.

La música

La música ocupa un lugar de privilegio en los fogones. Cuando hablamos de música nos referimos a una de las expresiones artísticas más hermosas y variadas, con las que todos tenemos que ver. Todos tenemos una música con la que nos identificamos y la mayoría de nosotros disfrutamos mucho del canto grupal. Todos sabemos alguna canción y todos podemos tocar algún instrumento como la guitarra, el instrumento más usado en los fogones. Con dos acordes y técnica mínima se puede acompañar una canción, en cualquier lugar hay una guitarra, no es un instrumento caro y siempre hay alguien que sabe tocarla.

Pero sin instrumentos, y sin ser un excelente músico, también se puede guiar a un grupo para crear, cantar y jugar con la música en un fogón.

Una de las experiencias más entrañables vividas en un fogón, fue escuchar una canción de cuna, cantada a capela por una adolescente, quien contó la historia de la canción y el sentido que tenía para ella.

Lo cómico

Las actividades más comentadas y recordadas de un fogón son las historias cómicas que se cuentan a través de diarios, programas de radio, cuentos, representaciones, sobre lo que transcurre en la vida de campamento. Siempre que se cuenta algo de alguien, el mensaje es: "sos parte de nosotros, te tenemos presente". Esta instancia es muy esperada, despierta mucho interés y tiene un gran impacto en el grupo, sobre todo cuando los que cuentan son los mayores, no solo por el uso del lenguaje y la lectura, sino también por lo cuidadoso que se es con la sensibilidad de cada uno.

Muchas veces se ha caído en lo grotesco, en las bromas de mal gusto, actitudes que con el tiempo se fueron revisando, tratando de sustituirlas por otras propuestas en las que la diversión no pasara por reírse de los demás.

Los juegos

Los juegos más usados en el fogón, fueron durante mucho tiempo los de prenda, los bautismos, los ridiculizantes. Eran los más temidos y a su vez los más esperados o pedidos. Muchas veces cedimos a la demanda del grupo sin analizar demasiado lo que estábamos haciendo. Estos juegos tienen un mensaje muy claro: “si sos un gil, caés en la trampa y nosotros nos divertimos, nos divertimos a costillas tuyas: avivate o vas a perder”.

Muchas de estas actividades fueron cuestionadas y revisadas por las instituciones, porque se entendía que los juegos que se proponían iban en la dirección opuesta a los valores que se pretendían transmitir. Esto sucedió, por ejemplo, cuando se realizaron las jornadas de *Juegos para la paz*, realizadas en la ACJ de Montevideo en el año 1987.

Estas instancias han llevado a establecer el criterio de que los juegos de fogón deberían promover la inclusión de todos, y a elegir aquellos juegos que le plantean al grupo un desafío a vencer, dejando en evidencia que para divertirse no es necesario hacer pasar mal a nadie. Aunque parezca menor, el mensaje que se estaría dando con esta actitud iría contra las leyes del sistema, que sostiene que para que unos pocos la pasen de maravilla debe existir una mayoría de desgraciados.

Hemos realizado actividades muy diversas con el título “fogón”. Algunas han sido inolvidables, únicas, y otras han pasado a ser demasiado espectaculares y muy poco significativas. A veces los fogones se han transformado en ruidosas expresiones de excitación, con danzas y canciones que, lejos de ser propuestas creativas han pasado al plano de las repeticiones absurdas de sonidos y movimientos, que no tienen más pretensión que ocupar espacio en el programa, o descubrir cuál es el animador más gracioso.

Siempre es buen momento para detenernos un poco, encender de nuevo el fuego y revisar algunas cosas.

Bibliografía

- Asociación Cristiana de Jóvenes. (Montevideo). **Juegos para la paz**: jul. 1991. Montevideo: ACJ, [1987].
- ROSENCOF, Mauricio. **Las cartas que no llegaron**. Montevideo: Santillana, 2000.

EL ACTO DE ALIMENTARSE

Comer es un acto biológico. Cuando comemos masticamos e ingerimos las sustancias necesarias para nuestra subsistencia biofísica. De alguna forma somos lo que comemos. Desde la osificación de los huesos, la masa muscular, la elasticidad de la piel, el correcto funcionamiento de los diferentes órganos, los enlaces neuronales, el brillo del pelo, etc.; todo depende directamente de qué sustancias ingerimos y cómo las ingerimos. Cada función de nuestro organismo necesita de nutrientes específicos. He ahí la necesidad de ingerir una alimentación equilibrada que garantice la satisfacción de los requerimientos de nuestro cuerpo.

Los hábitos alimentarios de una población constituyen un factor determinante de su estado de salud. Los hábitos inadecuados (por exceso, por déficit o ambos) se relacionan con numerosas enfermedades de elevada prevalencia y mortalidad como son enfermedades cardiovasculares, algunos cánceres, la obesidad, la osteoporosis, la anemia y las caries dentales. (MAJEM, 1993, p.22).⁴⁸

En esta afirmación notamos no solo la necesidad de la ingesta de alimentos variados, sino también de un modo correcto de alimentarse. El acto de comer forma parte de la alimentación, pero esta última lo trasciende, ya que es un hecho social.

En los inicios de su vida, el lactante recibe a través del amamantamiento no solo un sustento para su desarrollo corporal, sino también para su desarrollo psíquico. A mitad del siglo xx, Winnicott incorporó dos conceptos que revolucionaron la comprensión de la lactancia: el *holding* y el *handling*. Cuando una madre amamanta a su hijo coloca a este apoyándolo en su cuerpo y sosteniéndolo con una mano. Mientras el niño recibe la leche materna, también recibe el cuidado, la protección, el sostenimiento (*holding*) afectivo de su madre. Con la mano libre la madre recorre el cuerpo del bebe con todo tipo de masajes y tocamientos (*handling*) rítmicos que cumplen varias funciones. Por un lado ayudan a que el bebe vaya diferenciando su cuerpo del cuerpo de la madre, por otro propician el

⁴⁸ Serra Majem, 1993. Extraído de "Propuesta Alimentaria – Nutricional". IMM – UNICEF. 1999, p. 22.

desarrollo cognitivo, ya que al ser estos masajes por lo general rítmicos, repetitivos y de forma secuenciada favorecen la predicción por parte del bebe.

Otro aspecto relevante es el introducido por Freud en el desarrollo de su teoría sexual infantil. Para Freud, la sexualidad infantil se estructura en torno a zonas erógenas. Si bien cree que hay zonas erógenas predilectas, también opina que cualquier parte del cuerpo puede serlo si recibe el estímulo adecuado en cantidad y calidad. Cuando una zona erógena surge como tal, en general lo hace apuntalándose en funciones vitales, es decir, ligadas a la supervivencia. La zona erógena oral o bucal surge en un principio por el placer de sentir la leche tibia de la madre. Luego toda la boca, y especialmente los labios se erogenizan. A través de este ejemplo queda claro como la función de alimentación está estrechamente ligada al desarrollo afectivo sexual del lactante.

Hemos analizado la importancia y trascendencia de la alimentación en las primeras instancias de vida. Consideremos ahora qué sucede en el resto de nuestra vida de modo de poder afirmar de manera convincente que la alimentación es un hecho social.

En casi todas las culturas conocidas los momentos de alimentación están estipulados cultural y socialmente. En nuestra cultura occidental estamos habituados a dos o tres grandes comidas por día. Al empezar el día, al mediodía y al acostarnos. Estos momentos para alimentarnos estructuran nuestra vida cotidiana determinando rutinas y procedimientos. Para comer hay un cuándo y un cómo. Un momento y un ritual. En nuestra sociedad hay un fuerte arraigo de la comida a diferentes manifestaciones sociales. Pensemos en las fiestas, en los cumpleaños, los casamientos, los bautismos. En todas esas reuniones se come. Nos atreveríamos a afirmar que para los uruguayos fiesta o reunión social es casi sinónimo de comida. Otra situación que todos y todas debemos haber vivido es la siguiente: cuántas veces al encontrarnos con un amigo/a que hace tiempo que no vemos lo invitamos a tomar algo. No es casualidad que la comida se encuentre presente en los momentos que tienen una alta carga afectiva.

El día está temporalmente dividido por los momentos para comer; para todos y todas sin importar la edad. Desde el bebé que toma noción del tiempo a través de la rutina del amamantamiento o el biberón, hasta la producción industrial; pasando por los horarios escolares y los momentos de dispersión. Todos estos momentos de nuestra vida cotidiana están determinados temporalmente en función del cuándo comer.

El cómo comer no es menos importante. La repetición mecanizada y consciente de conductas se convierte en hábitos. Por lo general, no comemos solos, por el contrario comemos en grupos. Es parte del rito que todos los integrantes del núcleo de convivencia estén en lo posible presentes al momento de comer. En las familias modernas que pueden mantener el ritual, es generalmente este momento del día el único en el cual los integrantes de la familia pueden compartir una instancia todos juntos. Un momento para charlar y conversar los problemas, las

inquietudes y las ansiedades personales. Un momento para colectivizar los logros y proyectarse como grupo. Es un espacio de *holding* familiar.

En el campamento también comemos juntos. Quizás este hecho está tan naturalizado que olvidamos el porqué. ¿Por qué compartir el momento de alimentación? ¿Por qué no comemos cada uno escondido en su carpa o cabaña? Las respuestas a estas preguntas se hallan en los párrafos anteriores. Porque comer no alcanza para alimentarse. El alimentarse implica acompañar los alimentos orgánicos con los sustentos afectivos que nos ayudan a conformarnos como personas socialmente integradas. Durante el almuerzo el niño debe experimentar el placer de alimentarse y relacionarse con sus pares y con los educadores; es un momento para construir o reforzar los vínculos afectivos. ¿Qué mejor momento que este para aprender a compartir? La comida tiene un contenido simbólico de supervivencia. En muy pocas comunidades, por lo general de índole religiosa, pude observar que la comida también estaba cargada de una significación simbólica de compartir. Estas comunidades son una muestra de que al ser los contenidos simbólicos construidos culturalmente, es posible lograr que la comida sea compartida naturalmente, más allá de su calidad y su cantidad. Quizás ahí está el objetivo en lograr que la alimentación sea concebida como un espacio para compartir.

Ahora estoy más convencido que nunca de que tanto cooperar como compartir surgen naturalmente en los niños pequeños y de que la única razón para que esas cualidades se marchiten es que no se fomentan...Por ejemplo, mi hija comenzó a compartir la comida cuando ella tenía tres meses. Aceptábamos sus ofertas y compartíamos también cosas con ella. Jugábamos sencillos juegos de compartir pasando bloques, pelotas, palos, tierra, flores y otras cosas de uno a otro. A los ocho meses compartía su comida con frecuencia, cogiendo algo de su plato mientras comía y dándomelo a mí... (ORLICK, 1995, p. 36).

Hábitos

La importancia en la adquisición de hábitos radica en el hecho de que los hábitos son, al decir de Cerutti y Minster (1997), “[...] adquisiciones que contribuyen: al proceso de autonomía del niño, a la afirmación de la confianza en sus posibilidades, a la capacidad de iniciativa”. Cuando se produce una mecanización consciente de algún acto de nuestra vida cotidiana, la mente se libera para poder ocuparse de otros aprendizajes. La adquisición de un hábito tiene como consecuencia la incorporación de una destreza.

Algunos hábitos favorecen en las personas el proceso de socialización. Una gran cantidad de hábitos están relacionados a la convivencia en grupo y al comportamiento en público. Forman parte del bagaje cultural. A raíz de este

último punto, encontramos uno de los motivos para trabajar la adquisición de hábitos vinculados al espacio de la alimentación. También, y para nada menos importante, porque los hábitos vinculados a este espacio están estrechamente relacionados con la salud, como por ejemplo, lavarse las manos antes de comer y los dientes después de haber comido.

La mejor manera de propiciar la adquisición de los hábitos es de una manera en que el niño los disfrute e internalice en un proceso de racionalización. Todo hábito parte de una necesidad. Ningún hábito es porque sí, y mucho menos porque al educador se le antoja. Un niño en edad escolar tiene la capacidad suficiente para entender que si no se lava los dientes se le van a enfermar.

A modo de síntesis y al mismo tiempo como modo de profundización adjuntamos el siguiente pasaje:

La repetición de un mismo acto en situaciones semejantes origina en el sistema nervioso los correspondiente circuitos y crea una disposición hacia aquel acto; el esfuerzo para realizarlo se reduce y el acto pasa a formar parte de lo que consideramos el propio bagaje personal. Por el automatismo y la mecanización que crea, la habituación siempre representa un doble filo: por un lado la facilidad y por otro cierta mecanización. Esto hace que una educación orientada al máximo desarrollo de la persona haya de considerar los hábitos como un medio en el proceso hacia la personalización pero nunca como un fin en sí mismo. Por otra parte, los hábitos representan la interiorización y la asimilación de ciertas formas culturales inherentes a un contexto social determinado (CODINA, 1993).

Lo educativo en las comidas de un campamento

A continuación hacemos el ejercicio de pensar con formato de proyecto educativo las instancias de alimentación en un campamento. Es decir, que nos proponemos objetivos para transmitir algunos contenidos propios de estas instancias, que hacen a la socialización de los niños.

Objetivos Generales

- Contribuir al aumento de la convivencialidad, de modo que la alimentación transcurra en un clima adecuado.
- Favorecer la apropiación del espacio de alimentación como un espacio grupal de desarrollo individual.
- Propiciar la adquisición de hábitos alimenticios.

Objetivos Específicos

- Que los participantes puedan descubrir al otro en el espacio de comida y explicitar hacia él situaciones de cooperación.
- Disminuir la cantidad de conflictos surgidos durante los momentos de la alimentación.
- Generar un espacio de sobremesa para conversar temas de interés del grupo.
- Despertar el gusto por una mayor variedad de alimentos.

Contenidos

Contenidos conceptuales

- Las diferentes virtudes de los diversos alimentos.
- La diferenciación cualitativa en torno a los nutrientes necesarios para la subsistencia y su vinculación con los diferentes alimentos de la vida cotidiana.

Contenidos procedimentales o de habilidades

- Espacio pre-alimentación, para entrar en clima de almuerzo compartido.
- Espacio de sobremesa.
- Capacidad de diálogo.
- Hábitos vinculados a la alimentación:
- Higiene de las manos antes de comer.
- Masticar de forma adecuada.
- Correcto uso de los cubiertos.
- Higiene de los dientes después de comer.

Contenidos actitudinales

- Pertenencia de grupo.
- Cooperación.
- Valoración y respeto del prójimo como un ser con derechos propios.

Para tener en cuenta algunos criterios importantes en la educación de hábitos creemos conveniente incorporar un material realizado por CERUTTI; MINSTER (1997).

Criterios a tener presentes en la educación de hábitos:

Los hábitos siempre tienen una finalidad (necesidades) ¿Qué necesidad cubre?

¿Cuáles de los actos que lo conforman se desea perfeccionar o transformar?

Los hábitos son instrumentos de reorganización.

Reorganizar y perfeccionar su ejecución.

Aplicarlo a aprendizajes diversos y mucho más complejos.

Los hábitos que dan identidad a las personas, se consolidan durante los primeros años de vida.

Los adultos que rodean al niño, intencionada o no intencionadamente, le van proponiendo valores y pautas de conducta a través de los hábitos que le fuerzan a adquirir.

Todo aprendizaje de hábitos ha de ser cuidadosamente programado, temporalizado y evaluado a lo largo del proceso educativo.

Requerimientos para trabajar los hábitos de forma educativa.

Concretar el número de hábitos a aprender simultáneamente.

Qué y cuáles a lo largo del día se van a trabajar.

Cuántos más aprenderá por sí mismo a causa de las exigencias de adaptación al ambiente.

Ser coherentes: que lo que se le exija al niño sea siempre lógico y que el adulto ponga en práctica de forma estable y constante aquello que le pide, que no pase aquello de "haz lo que te digo, pero no lo que me ves hacer".

Conducta del adulto.

Logicidad de lo que se exige.

Estabilidad y constancia.

Mantener un ritmo adecuado en la distribución de los ejercicios.

Evitar el cansancio y la pérdida de interés.

Descomponerlo en ejercicios fundamentales.

Conectar cada ejercicio con el siguiente.

Demostración práctica.

Valorar el esfuerzo conseguido.

Refuerzo positivo.

Valoración por parte del adulto.

Centrar el esfuerzo en lo fundamental.

Destacar con claridad lo fundamental.

En la secuencia que compone un hábito, hay elementos fundamentales y secundarios. En una primera etapa de aprendizaje hay que aprender lo esencial.

Bibliografía

AAVV. **Propuesta Alimentaria–Nutricional**. IMM–UNICEF,1999.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 1986.

BROWN, Guillermo. **Qué tal si Jugamos...Otra vez**. Caracas: Guarura Ediciones. 1990.1ª edición 1987.

CERUTTI, Ana; MINSTER, Sara. **Repensar la educación de los hábitos en el nivel inicial**. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME, 1997.

CODINA, Mª Teresa. **Niñas y niños de 3 a 4 años y la escuela**. Barcelona: 1993.

DEWEY, John. **Experiencia y Educación**. Bs. As. : Ed. Losada, 1964.

ECO, Umberto. **Cómo se hace una tesis**. Bs. As. : Ed. Gedisa, 1989.

FREUD, Sigmund. **Tres ensayos para el desarrollo de una teoría sexual infantil**.

GALEANO, Eduardo. **Patatas arriba. La escuela del mundo al revés**. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1998.

HELLER, Agnes . **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ed. Península. 1987.

ILLICH, Iván. **La convivencialidad**. México: Ed. Joaquín Mortiz/ Planeta. 1985.

MEAD, Margaret. **Cooperation and competition among primitive people**. Boston: Beacon Pres, 1961.

ORLICK, Terry. **Libres para cooperar: libres para crear**. 2ª edición. Barcelona: Ed. Paidotribo, 1995.

_____ **Winning through cooperation**. Washington D.C.: Acropolis Books LTD, 1978.

_____ **The second cooperative sports and games book**. New York: Pantheon Books, 1982.

PARCERISA, Artur. **Didáctica de la Educación Social**. Barcelona: Ed. GRAÓ, 1999.

PETRUS, Antonio. **Pedagogía Social**. Barcelona: Ed. Ariel S.A.,1997.

WINNICOTT, D. W. **El niño y el mundo externo**. Cap. "Preocupación maternal primaria".

USO NO COMERCIAL

Este libro se terminó de imprimir
en Grupo Mangangá, Miguel Martínez 3784
en el mes de Mayo de 2012

Dep. Legal: 355.227