

ISSN 2718- 6482



Año III, Número 3, 2019

Argentina

ISSN 2718- 6482

ISSN 2718- 6482



Año 3, Número 3, 2019  
Argentina  
ISSN 2718- 6482

## *Miradas y Proyectos*

*Revista de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina*

ISSN 2718- 6482

### **Consejo de Redacción:**

Patricia Perisset, Héctor Rausch y Oscar Campana

### **Comité Evaluador:**

Dra. Claudia Amigo (UNISAL, USAL e IS Juan XXIII)

Dr. Jorge Baeza (Univ. Católica Silva Henríquez, Chile)

Dr. Luis Conde (Univ. de Morón)

Dr. Carlos Cullen (UBA y UNTREF)

Dr. Luis María Etcheverry (Prof. Don Bosco de Buenos Aires)

Dr. Ariel Fresia (Prof. Don Bosco de Buenos Aires e ISET)

Dr. Luis Guzmán (Univ. de Morón)

Dr. Daniel Llanos Erazo (Univ. Politécnica Salesiana, Ecuador)

Dr. Fabián Otero (Univ. Nacional de Moreno y UNISAL)

Dr. Roberto Paterno (Univ. de Morón)

Dra. Stella Maris Pérez (UNISAL y UNS)

Dra. Sandra Torresi (Univ. de Palermo y Univ. Favaloro)

Mg. Gabriela Gallo Chacón (Univ. Salesiana, Bolivia)

Lic. Viviana Aragno (Prof. María Auxiliadora y Don Bosco de Buenos Aires)

Lic. María Laura Braga (Prof. Don Bosco de Buenos Aires)

Lic. Pablo Cifelli (UBA)

Lic. Ramiro Limongi (UNA y ESEAM Juan Pedro Esnaola)

Lic. Marcos Vanzini (Prof. Don Bosco de Buenos Aires)

Prof. Federico Maloberti (Prof. Mariano Acosta, Estanislao Zeballos, y Domingo F. Sarmiento)

### **Cuidado de la edición digital:**

Adrián Mandará y Oscar Campana

### **Colaboración en la corrección:**

Dora Lucchini, Graciela Scoppa, Patricia Perisset, Héctor Rausch y Oscar Campana

### **Red Salesiana de Educación Superior de Argentina**

Gorriti 132, B8000GSV Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires

Teléfono: 54 291 4511864

### **Objetivos de la publicación:**

Desde la *Red Salesiana de Nivel Superior de Argentina* ha surgido ha surgido la iniciativa de gestar esta revista digital de frecuencia anual. Fue pensada como canal de publicación para los docentes de los institutos de formación de nivel superior (universidad, profesorados, tecnicaturas) de la Red Salesiana Argentina, y abierta a la participación de docentes y profesionales de otros institutos y universidades de Argentina, y de colegas de otros países. Esperamos que su diversidad refleje con amplitud las distintas disciplinas, temáticas y competencias presentes en nuestras instituciones.

### **Contacto:**

revistaredsalesianaargentina@gmail.com

### **Reglamento:**

- a) La publicación de la revista será anual. Los autores que deseen hacer sus aportes deberán enviar sus artículos en las fechas que la Red anuncie en cada convocatoria.
- b) Con respecto a las normas de redacción y citación, los autores seguirán la propuesta de manual de estilo que figura en la sección correspondiente.
- c) Los artículos para publicar se enviarán al contacto citado:  
revistaredsalesianaargentina@gmail.com
- d) Una vez recibidos por el Consejo de Redacción serán remitidos a los integrantes del Comité Asesor para su evaluación. Este Comité está integrado por personalidades destacadas de diversas ciencias tanto del país como del extranjero, cuyos nombres pueden leerse en la sección correspondiente.
- e) Si la evaluación es positiva, serán revisados por el Consejo de Redacción para la revisión y eventual corrección de estilo antes de su publicación. Si la evaluación requiere ajustes, el artículo será remitido a sus autores, que deberán corregirlo y reenviarlo en los plazos estipulados para su publicación.

f) Los artículos serán publicados en una las dos secciones presentes en la revista:

1) Estudios y ensayos: con trabajos más extensos y de fondo, fruto de investigaciones en curso, que constituyan un aporte significativo para el saber del área de su alcance. (Extensión: entre 7000 y 9000 palabras).

2) Comunicaciones y experiencias: espacio para trabajos más breves, puesta en común de hipótesis y de experiencias que se consideren representativas de la praxis educativa de nuestras instituciones. (Extensión: entre 2000 y 6000 palabras).

**Próxima convocatoria:**

Será oportunamente informada por los medios a través de los cuales la Red comunica sus actividades.

## CONTENIDO

<b>Presentación</b> .....	7
<b>Estudios</b>	
J. MARCELO V. NITOR, <i>Las efemérides son efímeras. Enseñanza de las ciencias sociales como procesos históricos</i> .....	9-57
FACUNDO J. COUSIDO, <i>La prevención escolar de los consumos problemáticos. Aproximaciones, propuestas y proyectos</i> .....	59-90
CATALINA SALUM MANCINI, <i>El abogado del niño</i> .....	91-111
ELOY MEALLA, <i>Educación para el desarrollo desde el Sur</i> .....	113-134
IVÁN ARIEL FRESIA, <i>La espantable subjetividad juvenil</i> .....	135-149
<b>Comunicaciones y experiencias</b>	
D. FEDERICO BOJORQUE, <i>Grande Messe des Morts OP. 5. La fe musical en el Réquiem de Berlioz</i> .....	151-165
MARÍA ESTHER MACRINO, <i>Compartiendo búsquedas. Nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente...</i>	167-180
CARLOS FELICE, <i>Revertir el fracaso escolar argentino</i> .....	181-193
JAVIER ESTEBAN HERRERA GALÍNDEZ, AGOSTINA CARBONARI Y MARÍA CELESTE CASTELO, <i>¿Cómo se presenta la potencialidad de suicidio en pacientes con consumo de sustancias?</i> .....	195-203
<i>La Red Salesiana de Educación Superior de Argentina</i> .....	205-206



En continuidad con el camino iniciado en 2017, hoy lanzamos el tercer número de la Revista *Miradas y Proyectos*, correspondiente al año 2019.

Es uno de los frutos del trabajo de comunión y sinergia de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina. Y quiere seguir siendo un espacio amplio para compartir estudios, reflexiones, experiencias que enriquezcan el saber y la formación en nuestras instituciones y más allá de ellas.

Esperamos continúe significando para todos un desafío para pensar la educación a partir de los propios contextos y realidades desde una mirada comprometida y transformadora.

*Consejo de redacción*



## LAS EFEMÉRIDES SON EFÍMERAS ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO PRO- CESOS HISTÓRICOS

*J. Marcelo V. Nítor<sup>1</sup>*

RESUMEN. Actualmente, en el ámbito escolar, las efemérides están relacionadas con aquellos acontecimientos que marcaron un hito en la historia. Sin embargo, cuando analizamos su origen etimológico, se encuentran fuertemente vinculadas con lo efímero, es decir, con lo “que dura un día” o es pasajero. Esto es contradictorio, si tomamos en cuenta que los nuevos paradigmas exponen que las ciencias sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad y que poco se las puede entender si se las reconoce como hechos descontextualizados de los ámbitos sociales, históricos, culturales, económicos y políticos. En relación a ésto, se hace necesario revisar el trabajo de las Ciencias Sociales en torno a las efemérides, ya que no se tratan de hechos aislados o momentáneos. Por el contrario, debe abordarse como procesos de construcción socio-culturales, simultáneos, vinculados y que responden a multicausalidades que derivan de otros hechos e intereses de actores sociales en un espacio-tiempo. Por ello, es que este proyecto educativo se sustenta bajo una metodología de la pregunta y la construcción autónoma a partir de saberes previos, educando mentes curiosas capaces de investigar, indagar, refutar y reformular la interpretación de la historia en busca de una reconstrucción de lo que conocemos de ella permitiendo entender mejor el presente, y así cuidar el futuro. Dicho de otra manera, se propone que el cambio sea profundo y significativo, ya que no basta con sólo dejar de llamarlas “efeméridas”.

---

<sup>1</sup> Profesor de Educación Primaria, egresado del Instituto Salesiano de Estudios Superiores “Padre Miguel Bonuccelli”, Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Docente en la E.P.P. N° 19 “Comandante Luis Piedra Buena”, Río Gallegos, Santa Cruz.

des”, sino de ir renovando las miradas didácticas, enriqueciendo los cambios en los modelos pedagógicos y dándole sentido a las multiperspectividad en el análisis de estos procesos.

**PALABRAS CLAVE:** Ciencias sociales, metodología de investigación, procesos, análisis, proyecto pedagógico, ruptura de paradigmas de enseñanza, renovación.

**ABSTRACT.** Currently, in the school environment, the ephemeris are related to those events that marked a milestone in history. However, when we analyze its etymological origin, it is strongly linked to the ephemeral, that is, to what "lasts a day" or is fleeting. This is contradictory, if we take into account that the new paradigms show that the social sciences have a conceptual richness in which different approaches, readings, and visions of reality converge or conflict and that little can be understood if they are recognized as decontextualized facts of the social, historical, cultural, economic and political spheres. In relation to this, it is necessary to review the work of the Social Sciences around the ephemeris, since they are not isolated or momentary events. On the contrary, it must be approached as processes of socio-cultural construction, simultaneous, linked and that respond to multicausalities that derive from other facts and interests of social actors in a space-time. For this reason, this educational project is based on a methodology of the question and the autonomous construction from previous knowledge, educating curious minds capable of investigating, investigating, refuting and reformulating the interpretation of history in search of a reconstruction of what is that we know about it allowing us to better understand the present, and thus take care of the future. In other words, it is proposed that the change be profound and significant, since it is not enough to just stop calling them "ephemeris", but to renew didactic views, enriching changes in pedagogical models and giving meaning to multi-perspective in the analysis of these processes.

**KEYWORDS.** Social sciences, research methodology, processes, analysis, pedagogical project, rupture of teaching paradigms, renewal.

## I. INTRODUCCIÓN

A través del siguiente proyecto educativo se busca proponer una metodología de trabajo en el aula para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escolaridad primaria por fuera de lo conocido como efeméride, reemplazando la misma y tomándola como un proceso de construcción socio-cultural. Se mostrarán marcos teóricos que pueden ser de guía a la hora de pensar las propuestas enmarcadas en un método de enseñanza basada en la idea de investigación: realización de recortes temáticos, conceptos estructurantes y principios explicativos, la utilización de fuentes históricas, el pensar buenas preguntas al intervenir, el porqué se propone una metodología basada en la idea de investigación, enmarcar pautas para orientar el trabajo de la misma, qué resultados se obtuvieron al aplicar secuencias didácticas en el aula, la contraposición con el trabajo desde la efeméride y una conclusión final que resalte lo asimilado hasta el momento.

Esta propuesta invita a plantearse por qué se piensa que las efemérides no sean efímeras, promoviendo un trabajo revelador como el que se genera al trabajar las Ciencias Sociales como procesos contextualizados y partiendo de problemáticas abiertas a orientar líneas de trabajo e investigación. Lo importante se encuentra en el descubrimiento de lo cotidiano, en la construcción de una mirada del mundo social a partir de realidades con diferentes niveles de complejidad. Esto es lo que este ensayo defiende.

## II. DESARROLLO

La propuesta didáctica relativa al área de Ciencias Sociales cuenta con un momento de indagación. Ese momento tiene como objetivo que el docente se interiorice de la temática o de los contenidos a enseñar, busque información, y realice tareas de relevamiento previas al diseño didáctico. Pero cabe aclarar que ese momento de indagación incluye también la búsqueda de marcos teóricos que permitan fundamentar las prácticas y las decisiones didácticas. Suele suceder que, desde enfoques tradicionales ( lo cual se relaciona con las

*efemérides*); es algo difícil de realizar, ya que lo que entra en juego es un cambio paradigmático.

Las Ciencias Sociales, desde el marco tradicional, tuvieron durante mucho tiempo una mirada reduccionista de la realidad, clasificatoria; se enseñaba el área desde conceptos adultos, que se limitaban a enumerar los trabajos realizados por las personas dividiéndolos en *oficios* y *profesiones*, o a clasificar los medios a través de los cuales las personas se transportaban en *terrestres*, *acuáticos* y *aéreos*; de la misma forma, se catalogaban ciertas actividades dentro de los *servicios públicos*, aunque no se explicaba cuál es la idea que subyace a *servidor* y al concepto de *público*.

La realidad se centraba en el objeto, y se proponía un acercamiento “objetivo”, considerando que el sujeto está aislado del objeto; así, disciplinas como la historia y la geografía, se limitaban a confeccionar listados de batallas y ríos. Cuanto mayor fuera el cúmulo de datos que se obtuviera de una figura, más “objetivo” se podría ser en la elaboración de conclusiones.

Si no se comprende que esto configura una determinada mirada de la realidad, caracterizada con su reduccionismo al restringir actividades o prácticas sociales que son totalmente diferentes y presentan particularidades en diferentes regiones, contextos, realidades a una mera lista, se termina favoreciendo un modo de análisis, mediante la cual el sujeto observa y generaliza el objeto de estudio y, también, se define por la simplificación.

Este es un abordaje que, al haberse construido en un modelo de escuela y, por lo tanto, reproducirlo, no puede compatibilizarse con las nuevas propuestas. Resulta difícil articular enfoques tradicionales con las prácticas que se proponen en la actualidad, considerando que el primero sostiene lineamientos tales como *el conocimiento del espacio, del medio, que se arrastra en las imágenes y memoria como un inventario de clases de ríos, tipos de casas, medios de transporte, etc.*, sin relación entre sí, sin dependencia, sin cambios a través del tiempo, solo descriptivo y estático.

Se podría, entonces, ir delimitando algunos rasgos del enfoque tradicional y del enfoque que defiende este proyecto educativo:

<b>ENFOQUE TRADICIONAL</b> <i>- Efeméride -</i>	<b>ENFOQUE ACTUAL</b> <i>- Proceso de Construcción Socio-Cultural-</i>
Descriptivo	Posicionamiento crítico
Centrado en el objeto	Centrado en los sujetos
Objetivo	Subjetivo
Categorías adultas	Recortes problematizadores adecuados al niño
Generaliza	Ambiente familiar, social, académico y cultural, como fuente de saberes
Enumera	Explica – compara – relaciona - analiza - cuestiona
Simplifica	Contextualiza

Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las Ciencias Sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza. Los intentos renovadores formulan objetivos encomiables, pero no logran ponerse de acuerdo en los medios e instrumentos didácticos para conseguirlos. Si bien hay cuestiones que afectan a la propia definición y conceptualización de las Ciencias Sociales, hoy en día nadie discute su presencia en los programas de la escuela primaria. Es más, todos los ponderan y consideran necesario por diversos motivos. En el discurso pedagógico se escuchan fundamentaciones que apuntan desde la formación moral de la personalidad del estudiante hasta la grandeza de la nación, pasando por la comprensión de los problemas de actualidad, las posibilidades de transformación de la sociedad, la conciencia nacional, la convivencia social y varios etcéteras más. Otras vertientes enfatizan la adquisición de instrumentos y procedimientos para la comprensión de esa realidad presente y pasada, o el trabajo sobre la adquisición de las nociones estructurantes de espacio, tiempo y causalidad.

Todos coinciden en que las sociedades pretenden producir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones, y que las ciencias sociales son un área privilegiada para el logro de dichos fines.

En décadas cercanas, en que se fundamentaba, bajo la influencia de malentendidos derivados de las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, que la enseñanza de las ciencias sociales debía abandonarse en la escuela primaria porque los alumnos carecían de la noción de tiempo histórico y que no podían entender los fenómenos ocurridos hacía mucho tiempo ni su causalidad, por lo menos hasta los doce años. Los niños de sectores más vulnerables mostraban, además, resultados más pobres en dichas investigaciones.

Hoy no se puede defender la existencia de un pensamiento que sea totalmente formal, ni siquiera entre los adultos de niveles educativos elevados. Al mismo tiempo, se señala que el problema de las estructuras cognitivas no puede constituir per se un obstáculo insuperable para el trabajo con los estudiantes en algún espacio curricular escolar.

En nuestro país, dentro de la escuela primaria está más clara la ubicación del área de estudios sociales en el 2° ciclo -nueve a doce años- que, en los primeros grados, y menos aún en el nivel inicial.

Ahora bien, resulta esencial que los docentes y los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente tengan en claro algunas metodologías y conceptos para llevar adelante propuestas de las ciencias sociales sean realmente significantes. Una de éstas podría ser que sepan establecer ciertas delimitaciones dentro de los contenidos seleccionados a la hora de planificar.

### III. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El propósito principal de esta propuesta metodológica es, entonces, la de demostrar cómo se pueden lograr situaciones de enseñanza y de aprendizaje más prominentes a partir de tomar la enseñanza de las ciencias sociales como procesos sociales. Por ello es que, a continuación, se explicarán los mar-

cos teóricos que orientarán el pensarlas desde la mirada que aborda esta propuesta.

#### IV. RECORTE TEMÁTICO

No se puede negar que los hechos históricos constan de una serie de causas y consecuencias, de permanencias, de personas, de sus relaciones de acuerdo o conflicto, y todo esto en un lugar y momento determinado. Lo que suele ocurrir, es que la efeméride omite la mayoría de estos componentes, estructurando el hecho en sí y dando una visión muy fragmentada de lo realmente sucedido. Hay que tener en cuenta ciertos componentes para poder realizar un recorte que abarque una mirada social y constructiva de los sucesos. Por eso, se sugiere la realización de un *recorte temático*.

Según Gojman y Segal (2006:83), el recorte es un instrumento didáctico para la selección de contenidos y estrategias. Consiste en seleccionar una parcela de la realidad y analizar sus lógicas explicativas. De esta forma, se realiza una delimitación del tema que no implica en absoluto aislarlo, sino establecer conexiones con procesos sociales, analizados desde dimensiones espaciales y temporales más amplias. Esta manera de entender el recorte responde a una concepción epistemológica sobre la temporalidad histórica. El corte temporal conducirá a establecer relaciones entre fenómenos de diferente duración (Pagés, 1997:202).

Por lo tanto, el recorte temático no es una selección arbitraria, sino que requiere considerar aspectos disciplinares. La estructura conceptual construida por las disciplinas es un referente fundamental para esta selección, porque se constituye en una herramienta necesaria para la explicación de los procesos.

Pero, además, el recorte debe tener en cuenta las características psicológicas de los estudiantes.

Este aspecto será considerado por el docente en la planificación de las estrategias más adecuadas para favorecer la comprensión de ese marco conceptual.

¿Por qué realizar un recorte temático en el área? En la enseñanza de las Ciencias Sociales, el docente encuentra como primer obstáculo la gran cantidad de contenidos de carácter factual que debe abordar (Rostan, 2007:127). Por lo tanto, es necesario realizar una selección y jerarquización de los mismos. A esto se agrega la dificultad en la implementación de las propuestas. En el abordaje de un tema se establecen conexiones con temas afines que, en ocasiones, conducen a su ampliación pero que, a la vez, impiden profundizar su tratamiento.

El trabajo es un contenido que, por su extensión y la diversidad de contextos, situaciones y otros conceptos que involucra, requiere de un recorte temático que permita focalizar la atención en algún aspecto.

Por ejemplo, los conocimientos escolares acerca del *trabajo* se circunscribían a la conmemoración del *1º de mayo*, a la diferenciación entre trabajador urbano y rural y a la mención de problemas salariales actuales o de condiciones laborales deficitarias. Todo ello, sin vincularlo a aspectos más estructurales, sociales y económicos, ni a la dimensión cotidiana. Tampoco desde un abordaje conceptual, identificando y relacionando los diferentes atributos, ni encontrando explicaciones a los cambios ocurridos en las distintas épocas.

Realizar un recorte relevante y significativo sobre ciertos temas, implica dirigir la mirada hacia un contexto específico, poniendo énfasis en la dimensión conceptual y explicativa del mismo. Considerando el nuevo currículum escolar, esta es una de las temáticas que debe jerarquizarse.

Si bien el recorte es fundante, luego se debe tomar un momento de selección de estrategias metodológicas y establecimiento de propósitos que ayuden a la tarea docente.

## V. ESTRATEGIAS DOCENTES, PROPÓSITOS CLAROS

Cuando se nombra a las estrategias metodológicas, se hace referencia a uno de los componentes didácticos más importantes en el quehacer docente.

Son, justamente, las modalidades, actividades didácticas que un docente implementa a los fines de promover el compromiso de sus alumnos en la realización de aquellas actividades necesarias para aprender los contenidos seleccionados, o sea, para que se efectúe el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se cumplan sus *propósitos*.

De ésta parte la necesidad de reflexionar sobre las estrategias que se seleccionan y diseñan, considerando no solamente en qué medida permiten aprender adecuadamente los contenidos que se pretenden enseñar, sino también preguntándonos cuánto estamos desarrollando en el sujeto.

Estas estrategias no son únicamente medios para enseñar contenidos. Se cree que estas mismas estrategias se convierten en contenidos dentro de la escuela. En la selección, organización y puesta en práctica de estas estrategias, se están “enseñando” contenidos, los cuales muchas veces no están explicitados en las planificaciones. Es por esto que, es fundamental establecer propósitos por clase, de manera que sea claro qué es lo que el docente quiere lograr, para lo que se habrán elegido las estrategias y modalidades que crea necesario para tal.

Es importante conocer un amplio abanico de estrategias, para analizar, discutir y seleccionar, porque de esa manera se elegirán propósitos que realmente puedan cumplirse.

Teniendo en claro los propósitos y las herramientas que se emplearán, deben tenerse presentes ciertos conceptos básicos que son los que acompañan la planificación didáctica, orientarán a la hora de realizar el recorte temático y, por lo cual, mejorarán las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

## VI. CONCEPTOS ESTRUCTURANTES

La lectura de los cuadros de contenidos permitirá observar que la enseñanza de las Ciencias Sociales está atravesada por algunos conceptos que las estructuran y por principios explicativos que promoverán el análisis de los fenómenos sociales. Por ello, unos y otros se trabajan a lo largo de los ciclos.

Como se viene exponiendo, en una primera instancia parecería que las efemérides si retoman estos conceptos. Sin embargo, el trabajo ha reflejado que su tratamiento en el aula toma un segmento acotado de los eventos y no termina de establecer relaciones claras entre estos componentes.

Si se toma en cuenta que la vida de las sociedades se desarrolla en el entrecruzamiento de dos categorías fundamentales como el tiempo y el espacio, también se sabe que esto se vivencia en la cotidianidad. De allí que se considera que los conceptos de tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales, y sus lazos, son los que estructuran las Ciencias Sociales:

## 1. Tiempo histórico

Hace comprensibles las transformaciones que se producen en el interior de una sociedad. “El tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentido a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización” (Pagés, 1997: 201).

No se trata de una mera cronología de los hechos sociales, sino de comprender cuál fue el alcance, la injerencia, los condicionamientos que conformaron el presente tal como es. Se trata de que los alumnos construyan distintas relaciones entre el antes, el ahora y el después. La construcción del concepto de tiempo histórico requerirá de situaciones de enseñanza que permitan el reconocimiento de cambios y de permanencias. Las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los objetos con los que se trabaje, las construcciones que se observen, los testimonios escritos y orales, etc., vale decir, la caracterización de las formas de vida presentadas en correspondencia con el recorte seleccionado y la comparación entre el pasado y el presente, permitirá a los alumnos ubicar elementos y actividades humanas en distintos momentos, reconocer rupturas, regularidades, ritmos de cambio, duraciones diversas (tiempo corto, medio, largo) y avanzar en la comprensión del devenir histórico.

## **2. Espacio geográfico**

Durante muchos años, el concepto de espacio estuvo asociado a su interpretación como escenario en donde las sociedades desarrollaban sus actividades. En la actualidad, el espacio es considerado como producto de los procesos históricos en los que se incluyen las dimensiones económicas, políticas, culturales y simbólicas. La organización espacial es el resultado de una construcción social, en el que las sociedades se apropian del espacio, lo transforman, modifican y organizan a través de sus acciones y de su trabajo. En este sentido, el espacio es la materialización del tiempo. Se apunta a que la enseñanza supere la visión empirista que se centra en el análisis del paisaje.

Esta perspectiva implica reconocer tanto las relaciones de apropiación, uso, ocupación, localización, distribución, delimitación, transformación, organización y valoración, como de las limitaciones y posibilidades que el territorio presenta a las distintas actividades sociales.

## **3. Sujetos sociales**

Son los que participan de la vida social y actúan de acuerdo con el contexto, con diferente grado de responsabilidad. “Individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios. [...] son actores sociales portadores de ideas, puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas, o no en los territorios”. Se trata de que los alumnos avancen en la construcción y aplicación de un concepto desde el cual “mirar” y “pensar” sobre lo geográfico; supone mucho más que identificar y reconocer características de un paisaje. Este concepto da lugar a una comprensión más profunda y completa en tanto articula espacio, tiempo y sujetos sociales en permanente interacción e incidencia mutua. Desde la enseñanza, este concepto se aborda cuando se orienta a los alumnos para considerar quiénes intervienen en los casos analizados, en el desarrollo de sus conflictos, cómo son sus relaciones e intervenciones.

También se plantea en relación con las escalas de análisis seleccionadas en cada situación.

Estos conceptos son los que guiarán la tarea y ayudarán a plantearse los recortes didácticos. Sin embargo, la propuesta del área reconoce también los principios explicativos que orientan el análisis de los fenómenos sociales. Se trata de conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales. Algunos autores como Pilar Benejam (1997) los denominan *conceptos transdisciplinares* o *conceptos clave paradigmáticos*, ya que además de posibilitar el abordaje de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales, organizan el enfoque de su enseñanza y del análisis de la realidad social mediante el estudio de su complejidad.

A partir de ellos, los alumnos construirán progresivamente, en los sucesivos años de escolaridad, la comprensión de la sociedad desde concepciones más cercanas a las que se recurre en las Ciencias Sociales y que son facilitadoras de la enseñanza.

## VII. PRINCIPIOS EXPLICATIVOS

Los principios explicativos que, en rasgos generales, se trabajan en esta propuesta son:

### 1. Dinámica cambio - continuidad

Todo cambia constantemente, todo es devenir. Cada sociedad en el desarrollo de sus diversos planos (relaciones políticas, sociales y económicas, relación con el ambiente, concepciones, tecnología, etc.) produce cambios que afectarán a todos o alguno de ellos con mayor o menor intensidad. Estos cambios o permanencias operados en una sociedad tienen sentido y son explicados y ordenados a partir del tiempo. Así, el tiempo social presente es producto de los cambios y de las continuidades producidas en el pasado. Esta dinámica es la que posibilita el *movimiento de la historia*.

## **2. Integralidad**

La vida de los pueblos no se desarrolla aisladamente; en la generación de un hecho social en algún lugar, confluyen un cúmulo de factores internos y externos que se articulan, determinan e influyen -a veces, decisivamente- en el desarrollo de la sociedad.

“Las relaciones entre personas y grupos pueden ser de intercambio, de convivencia, de interdependencia, de cooperación, de competencia o de conflicto” (Benejam, 1997: 80). Es esencialmente, en los últimos siglos cuando las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales han alcanzado un mayor grado de interacción y vinculación al punto de globalizarse.

## **3. Multicausalidad**

La explicación de los hechos sociales puede estar dada a partir de un sinnúmero de causas, esto dependerá de la disciplina que aborde el estudio, de la complejidad de relaciones que se establecen entre los diversos planos sociales (económico, político, ideológico, social, cultural); de los condicionamientos establecidos a nivel internacional en determinado contexto histórico-social.

## **4. Intencionalidad de los sujetos sociales**

La intencionalidad es un fenómeno inherente al accionar humano; las múltiples y complejas relaciones que establecen hombres y mujeres entre sí y con los otros son producto de la voluntad y deseo de ellos, a diferencia de lo que sucede con los fenómenos de la naturaleza.

## **5. Multiperspectividad**

Esta diversidad de interpretaciones será producto del marco teórico del cual parten los investigadores, los autores de los libros de texto, los entrevistados, el mismo docente. Lo interesante es presentar y trabajar con los alum-

nos varias visiones sobre un mismo hecho, para que puedan contrastarlas, analizarlas y sacar sus propias conclusiones.

## **6. Identidad - alteridad**

Se comparte el mundo con los demás. Este concepto comporta el autococonocimiento y la autoaceptación, así como el conocimiento y la aceptación de los demás.

## **7. Interrelación**

Las personas y los grupos se relacionan y se comunican. No sólo compartimos el mundo, lo construimos. Las relaciones entre personas y grupos pueden ser de intercambio, de convivencia, de interdependencia, de cooperación, de competencia o de conflicto. Las actitudes resultantes de compartir estos significados deben orientarse al reconocimiento de la necesidad de relacionarse con los demás para explorar nuevas soluciones.

Cabe insistir en la necesidad de la comunicación, en el recurso del diálogo, del pacto y del consenso en un intento de educar para la convivencia, la paz y la cooperación, es decir, para la democracia.

## **8. Organización social**

Las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen estructuras y funciones. Las instituciones están regidas por costumbres, normas, derechos y deberes, y protegidas por una legalidad. Estas instituciones rigen la convivencia. La educación pretende compartir con los alumnos la necesidad de tener una organización social en la que se diferencie lo conveniente, razonable o necesario de aquellas normas o costumbres sociales que han sufrido la erosión del tiempo. También deseamos compartir la vía democrática para establecer el poder y cambiar la legalidad vigente.

## **9. Conflicto de valores y creencias**

En el mundo no siempre hay acuerdo sobre lo que es importante y lo que suponemos verdadero. Los valores existentes pueden ser contradictorios, porque responden a diversas visiones del mundo. La conciencia de aquello que el hombre prefiere, valora y cree da un margen de libertad y guía para la acción democrática.

Muchos valores y creencias son inconscientes porque las personas aceptan las normas culturales que han aprendido en su interrelación con los demás, sin decodificar sus significados ni descubrir su intencionalidad.

La educación social pretende que los sujetos y grupos sean conscientes y responsables de los valores y creencias que orientan su acción, de sus significados e intencionalidades, porque esta es una condición básica para la libertad, para la cooperación con los demás y para ejercer los derechos democráticos, sin ser manipulados o dominados por los intereses de otras personas o grupos. La educación social propone el reconocimiento de la autenticidad de los valores de los demás, lo que abre el camino de la aceptación de la diversidad, del diálogo y de la tolerancia.

## **10. Diferenciación**

En el mundo existen personas entre las cuales se dan similitudes y diferencias. La diferenciación se expresa en dos conceptos esenciales. El primero es la desigualdad, como resultado de que las personas no tienen el mismo poder ni la misma riqueza porque nunca han tenido las mismas oportunidades. La diversidad es el segundo porque en nuestra sociedad se da una gran riqueza de formas, modos y usos. La comprensión de la desigualdad puede traducirse en la defensa de la equidad y la justicia, es decir, la verdadera democracia.

Conviene subrayar que los conceptos estructurantes y principios explicativos orientan tanto la selección de temas y problemáticas de las Ciencias Sociales, a partir de las que se construyen los contenidos escolares del área, como los modos en que pueden ser enseñados y aprendidos.

Estos conceptos y principios son clave para idear la planificación didáctica. Teniendo en claro los mismos, se deben seleccionar las fuentes históricas (objetos de conocimiento) pertinentes y cuidadosamente seleccionados para construir (y reconstruir) a partir de lo que se sabe. Resulta necesario, entonces, conocer qué son y su clasificación.

## VIII. FUENTES HISTÓRICAS

Las fuentes históricas constituyen la materia prima de la historia. Comprenden todos los documentos, testimonios u objetos que nos transmiten una información significativa referente a los hechos que han tenido lugar, especialmente en el pasado. Dentro de ellas, y considerando el valor que también tienen las demás, las fuentes escritas son el apoyo básico para construir la historia.

Esto implica el mantener un análisis y cuidado adecuado al seleccionarlas, ya que no se trata simplemente de plagar de láminas o material audiovisual estereotipado las clases. Con esto, se quiere decir que es complicado construir una perspectiva del momento histórico a abordar si las “fuentes” seleccionadas se limitan a representar esto de manera infantil, con dibujos que poco tienen que ver con las representaciones reales y que llegan a crear interpretaciones erróneas de lo sucedido. Hoy en día, existen un sinnúmero de revistas orientadas a los docentes con recortables sobre las efemérides que promueven este tipo de realidades ambiguas. Un caso fuertemente presente, a modo de ejemplo, es el de encontrar representados a los esclavos durante la época colonial de manera sonriente y feliz, lo cual no se condice con la historia. Más allá de esto, no se puede reducir el trabajo de las Ciencias Sociales a las páginas de estas revistas ya que el trabajo del docente es la de diseñar actividades verdaderamente movilizantes y que promuevan la indagación.

Cabe destacar que, si se seleccionan imágenes o retratos para abordar algunos procesos históricos, es importante recordar que estos dan cuenta de algo que no está presente, como personas, objetos o lugares que son o fueron

parte de la realidad. De modo que, si las mismas representan estereotipos y poseen poca iconicidad, pierde sustento a la hora de poder enmarcar y dar relaciones a lo que se intenta trabajar. En otras palabras, puede confundirse la realidad con la ficción.

Retomando la propuesta, se sabe que el historiador trabaja las fuentes históricas (“las interroga y contrasta”) para obtener de ellas la mayor información posible. Asimismo, debe atender a su variedad, realizando una adecuada selección de estas. En sentido general, las fuentes históricas son de dos tipos: primarias y secundarias.

*Fuentes primarias:* Son las que se han elaborado prácticamente al mismo tiempo que los acontecimientos que se quieren conocer. Llegan a uno sin ser transformadas por ninguna persona; es decir, tal y como fueron hechas en su momento, sin ser sometidas a ninguna modificación posterior.

*Fuentes secundarias:* Se denominan también historiográficas. Son las que se elaboran a partir de las fuentes primarias: libros, artículos, objetos, entre otros.



## 1. Utilización de las fuentes

Para el entramado del conocimiento histórico, las fuentes que se utilizan deben ser analizadas, valoradas e interpretadas, siguiendo una metodología coherente. Además, se deben tener en cuenta las fuentes en su momento histórico y en relación con las circunstancias en que surgen o se elaboran. Deben ser sometidas a una crítica objetiva para conocer los elementos que las componen y comprobar su veracidad. Para ello, se utiliza un método que consiste esencialmente en formular preguntas sobre su contenido, a partir de hipótesis de trabajo que se deben contrastar. El objetivo de este proceso es la construcción de la historia.

## 2. Estudio de las fuentes históricas

La metodología pormenorizada que se propone responde básicamente a estos apartados: clasificación, explicación causal, intencionalidad, circunstancias históricas, análisis, comentario y aplicación de su contenido, utilidad y valoración general.

### 2. 1. Las fuentes primarias: ¿Cómo afrontar su estudio?

Se entiende que estudiar las fuentes históricas en este nivel debe ser un procedimiento básico, atractivo y claro que permita identificar la importancia y el contenido de un documento histórico. Para ello, se puede seguir orientativamente los pasos siguientes:

a)	<i>Precisar que el documento nos informa sobre hechos y sucesos. Así se podrían realizar las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió? Identificar lo sucedido. ¿Cómo sucedió? Realizar la descripción. ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias están presentes en esto?</i>
b)	<i>El documento, ¿Nos informa de grupos sociales o de personas? ¿A quiénes se refiere? ¿Qué se dice de ellos? ¿Qué opiniones tienen?</i>
c)	<i>¿Se informa en el documento sobre la diversidad de actividades? Preci-</i>

	<p>sar si son políticas, sociales, económicas, culturales, religiosas, etc. ¿Qué referencias hay de ellas? ¿Se precisa por qué se realizan?</p>
d)	<p>¿El documento informa sobre instituciones? ¿Cuáles? ¿De qué tipo? ¿Qué función tienen? ¿Cómo están estructuradas? ¿Con quiénes se relacionan?</p>
e)	<p>¿Aporta datos concretos? ¿Cómo se clasifican? ¿De qué tipos son? ¿Tienen relación con personas, hechos, actividades, instituciones, etc.?</p>
f)	<p>¿Contiene opiniones significativas? ¿De qué tipo? ¿A qué o a quiénes hace referencia? ¿Qué actitudes reflejan?</p>

## 2. 2. Las fuentes secundarias: ¿Cómo afrontar su estudio?

Para su tratamiento y estudio, se propone un procedimiento similar al que se utilizó anteriormente:

a)	<p><i>Lectura comprensiva e información previa:</i> Lectura atenta individual o en grupo. Localizar el vocabulario desconocido y buscar su significado. Subrayado de las ideas principales. Identificación de los temas tratados.</p>
b)	<p><i>Análisis y clasificación:</i> Identificación de la naturaleza del texto (tipo de fuente) y su justificación. Señalización de los temas y problemas tratados, identificando sus ideas básicas. Delimitación del vocabulario histórico específico. ¿Qué sabemos del autor, destinatario y sus circunstancias? Situación del texto en su realidad histórica y en las variables espacio-tiempo.</p>
c)	<p><i>Comentario e interpretación:</i> Comentario de los temas analizados e ideas más significativas. Análisis de los hechos históricos, instituciones, personas, etc. que aparecen y con lo que se relaciona la fuente. Características de la época a la que se alude. Explicación de los antece-</p>

	dentes, causas y consecuencias que fundamentan su explicación. Valoración de su importancia para obtener información histórica.
d)	<i>Conclusión:</i> Síntesis del comentario realizado y opinión personal objetiva y fundamentada históricamente, basada en las aportaciones anteriores.

Para resumir, se podría graficar de la siguiente manera:



Por lo que se refiere a las intervenciones, guías y orientaciones que debe generar el docente ante la dialéctica con el trabajo de las fuentes, se requiere pensar en el uso que se les da a las preguntas en el aula.

## IX. LAS PREGUNTAS: SUS PORQUÉS Y SUS PARA QUÉ

Formular preguntas es una práctica habitual para los docentes pero, alguna vez ¿Alguien se detuvo a reflexionar sobre las preguntas que se formulan en el devenir de la clase?

*¿Por qué y para qué preguntan los docentes?*

En este apartado, se sugiere profundizar sobre tres cuestiones ligadas al uso de las preguntas. Además, se mostrarán algunos ejemplos de modos para enseñar a responder, a preguntar y a reflexionar sobre la propia capacidad de preguntar.

a) *¿Qué hace el docente cuando pregunta? ¿Cuáles son sus propósitos y cuáles los resultados que obtiene? ¿De qué factores depende que se establezca una relación entre los propósitos y las respuestas de las preguntas?*

Cuando se pregunta, los docentes lo hacen con diferentes intenciones: Despertar el interés de los estudiantes, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Pero, ¿Se tiene clara conciencia de qué se propone cuando se pregunta? y ¿Enuncian las preguntas de modo tal que los estudiantes pueden lograr aquello que se propone?

Tomemos como referencia una de las fórmulas clásicas: "¿Alguien tiene alguna pregunta?" o "¿Entendieron?". La intención de esta enunciación - abrir el intercambio o verificar la comprensión- generalmente produce lo contrario: cierra el diálogo. Con frecuencia ningún estudiante interviene; y la ausencia de respuesta, a veces, es interpretada como una falta de interés o de esfuerzo. Parece necesario reflexionar sobre el sentido de este tipo de preguntas. Si se pretende establecer un diálogo (entendido, según lo propone Nicholas Burbules (1999), como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que forman parte de ese diálogo), las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer, como plantea Perkins (1999), el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento en el marco de una enseñanza para la comprensión.

Retomando el ejemplo de las fórmulas, ¿Son genuinas estas preguntas? En general, cuando se hacen preguntas que admitan como respuestas "sí" o "no", no se obtiene del interlocutor información suficiente para saber qué ha comprendido, qué está pensando o sintiendo. En lugar de estimular el diálogo, este tipo de preguntas cierran la posibilidad de argumentar ideas y de intercambiarlas.

Tanto la forma de enunciar una pregunta como los propósitos de esta tienen efectos directos sobre el tipo de respuesta que producen los estudiantes. Por este motivo, es importante que los docentes tomen conciencia de su ob-

jetivo y del modo de enunciación que utilizan cuando preguntan. Muchas veces, la discrepancia entre las intenciones de un docente, el tipo de respuesta que espera de sus estudiantes y el resultado que efectivamente obtiene, se debe a la falta de reflexión suficiente sobre para qué se pregunta y sobre cómo se pregunta.

Para aprender a plantear preguntas adecuadas o para poner a prueba las preguntas formuladas, es útil conocer algunas clasificaciones. Estas pueden servir como marco de referencia, tanto a la hora de elaborar preguntas como en el momento de evaluarlas, antes, durante y después de formularlas. A continuación, se presentarán algunas clasificaciones que son interesantes. De acuerdo con el nivel de pensamiento que intentan estimular, distintos autores coinciden en distinguir:

- Preguntas sencillas.
- Preguntas de comprensión.
- Preguntas de orden cognitivo superior.
- Preguntas metacognitivas.

Las *preguntas sencillas* requieren respuestas breves, casi siempre únicas, informaciones precisas. Son necesarias en determinados momentos de la enseñanza y del aprendizaje, pero no generarán un diálogo, un intercambio profundo para la construcción y comprensión de los contenidos. Preguntas sencillas promueven respuestas simples.

*Por ejemplo: "¿Cuántos kilómetros mide el puente que une Rosario con Victoria?"*.

Las *preguntas de comprensión* se proponen estimular el procesamiento de las informaciones. A través de su formulación, se trata de indagar con cierto grado de profundidad. El estudiante necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, etc., para elaborar sus respuestas.

*Por ejemplo: "¿Qué diferencias y semejanzas hay entre la noticia de un diario que relata un accidente automovilístico y un cuento literario en el que ocurre un accidente similar?"*.

Las *preguntas de orden cognitivo superior* son las que demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.

*Por ejemplo: "A partir del análisis de las características geográficas de la región 'X' y de los cambios climáticos que se produjeron en los últimos cinco años, ¿Qué hipótesis propondrían acerca de las características del próximo invierno en dicha región? ¿En qué se basan para formular sus anticipaciones?"*

Las *preguntas metacognitivas* se proponen ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar. Demandan que los estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayudas necesitan.

*Por ejemplo: "¿Qué caminos recorrí para encontrar la información?"*.  
*"Si tuvieras que aconsejar a un compañero acerca de cómo hacer la tarea, ¿Qué le dirías? ¿Cómo encontraste la respuesta a esta pregunta?"*

Además del tipo de procesamiento cognitivo que pretenden desencadenar, las preguntas pueden clasificarse según el grado de libertad y variedad de respuesta que permiten. Así N. Burbules (1999) distingue entre:

*Preguntas de aplicación del pensamiento convergente*, que se dirigen a una única respuesta. Por ejemplo: *"¿Cuáles son los planetas que conforman nuestro sistema solar?"*.

*Preguntas de aplicación del pensamiento divergente*, que buscan una variedad de respuestas. Por ejemplo: *"Según tu criterio, ¿Cuáles son las causas que originaron este problema?"*.

Es común recurrir a la clasificación de preguntas por su forma: en cerradas o abiertas. Las *preguntas cerradas* son útiles para verificar un acuerdo, o bien, se las emplea como recursos retóricos en el devenir de una conversación. En cambio, como anticipamos al inicio de este apartado, las *preguntas abiertas* son las que contribuyen a que los estudiantes aprendan a pensar.

Se darán varios ejemplos de estas últimas:

- *"¿Cuál es el sentido que le encontrás a este asunto, tema, idea?"*
- *"¿Qué preguntas se te ocurren sobre este tema?"*
- *"¿De qué te diste cuenta...?"*
- *"¿Qué entendiste de la pregunta...?"*
- *"¿Qué pautas o patrones encontraste?"*

- *"Si tuvieras que explicarle a..., ¿Qué le dirías?"*.
- *"Decí con tus propias palabras, ¿Qué entendiste de...?"*.

Es posible utilizar una variedad de preguntas en el desarrollo de la enseñanza, pero para que efectivamente contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible que el docente se pregunte qué quiere que los estudiantes comprendan de la disciplina y qué habilidades cognitivas se propone que desarrollen.

*b) ¿Qué hace el docente después de preguntar? ¿Y cuándo preguntan los estudiantes?*

Aunque preguntar es una actividad que se hace con naturalidad en la vida cotidiana, como se comentó en el apartado anterior, la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación. Pero, las preguntas no son solo patrimonio del docente. Por eso, en esta sección, se propone reflexionar acerca de la forma en que los docentes responden a las preguntas de los estudiantes y acerca de los efectos que tienen las formas de actuar sobre el desarrollo del diálogo y la comprensión.

*¿Qué hacen los docentes inmediatamente después de recibir una pregunta?*

Con frecuencia, a la mayoría, no le resulta sencillo guardar silencio ante una pregunta de los estudiantes y, en seguida, es respondida. A veces se contesta, incluso, sin terminar de oír y sin tratar de entender la lógica que guía al estudiante, su interés, su preocupación. Lo mismo ocurre cuando se formulan preguntas a los estudiantes y no se tiene capacidad de espera para que puedan pensar en la respuesta. Los silencios son poco tolerados, y rápidamente, se llenan con respuestas o con palabras de los estudiantes que no han tomado tiempo para pensar en la respuesta. Este apuro deja afuera a los estudiantes que, por tener otro estilo de aprendizaje, otro ritmo, pero no necesariamente menos conocimientos o posibilidades de reflexión, no responden.

Ahora bien, para que un verdadero diálogo sea posible, es preciso ser capaz de esperar. Nadie está realmente dispuesto a dialogar si no está abierto a

escuchar a los otros con simpatía e interés suficientes como para comprender en forma debida el significado de la posición del otro. También, se debe estar preparado para modificar el propio punto de vista, si hay buenas razones para hacerlo. Para que eso ocurra, es indispensable un espíritu de buena voluntad. A eso se refiere Burbules (1999) con la expresión espíritu del diálogo: "El espíritu del diálogo es, en pocas palabras, la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común".

Para cultivar el espíritu del diálogo, es necesario aprender a escuchar cuidadosamente lo que la otra persona está diciendo. "Significa 'despejar los oídos y la mente' de 'ruidos' extraños (nuestros propios pensamientos, que tratan de imponerse) para poder oír exactamente lo que se nos está diciendo" (Wasserman, 2006).

Una forma de evitar la reacción automática ante la pregunta de un estudiante, la que quizá pueda ser el punto de partida para un diálogo grupal, podría consistir en el uso del parafraseo. Parafrasear es decir lo mismo con otras palabras o repetir los mismos vocablos que utilizó el alumno, pero usando parte de su frase convertida en una nueva pregunta, en una inferencia o en una interpretación de sus sentimientos.

*Por ejemplo:*

*"Julieta: —Fui al mar y, a veces, vi peces de colores.*

*Docente: —Julieta, ¿Nos estás contando que los peces viven en el mar?"*

Parafrasear es un modo sencillo de construir un diálogo con los estudiantes. Si, además, se presta atención a la elaboración de buenas preguntas, también se promueven diálogos tendientes a compartir significados y sentidos. En el siguiente cuadro, se realizó un registro de una serie de propósitos y de formas de enunciación que son útiles para elaborar buenas preguntas.

PROPÓSITO DE LA PREGUNTA	FORMA DE ENUNCIACIÓN
Promover el desarrollo de competencias de comunicación para cada uno de los estudiantes.	<i>"¿Para qué se utiliza este conocimiento?" o "Explicá ese conocimiento a..." (Una audiencia determinada).</i>

Contribuir a que los estudiantes establezcan relaciones entre diferentes conceptos.	<i>"¿En qué se diferencian...?". "¿En qué se parecen...?"</i>
Focalizar en alguna habilidad de pensamiento junto con el contenido disciplinar.	<i>"¿Podés predecir...?"</i>
Estimular la revisión y corrección de errores	<i>"Si tuvieras que volver a realizar..., ¿Cómo...?"</i>
Estimular el pensamiento crítico y la producción de ideas, en lugar de la repetición de memoria o de respuestas únicas.	<i>"Seleccioná y justificá..."</i>
Permitir la expresión de diversidad de respuestas.	<i>"¿Qué implicancias puede tener...?"</i>

Se ha reflexionado sobre las condiciones necesarias para generar un diálogo en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje: necesidad de hacer silencio después de una pregunta, de suspender el propio juicio o la respuesta automática inmediata, de aprender a escuchar y a producir preguntas de buena calidad. Parece importante reflexionar también sobre lo que hacen los docentes con las preguntas que formulan los estudiantes. En general, cuando son pequeños, los niños plantean preguntas guiados por la curiosidad, por el interés; y estas son espontáneas. A medida que los chicos crecen, las preguntas de los estudiantes son menos espontáneas. El temor a exponerse ante el grupo de compañeros y la vergüenza, por ejemplo, atentan contra la posibilidad de que los estudiantes pregunten en público o en voz alta. Entonces, es habitual oír a un docente que trata de estimular a sus alumnos para que formulen preguntas, incluso con frases tales como "No hay preguntas tontas". Pero, más allá de los factores afectivos y sociales de la situación, los alumnos, ¿Sabrán preguntar?, ¿Alguna vez se les ha enseñado a hacerlo?

Tal vez, el propósito más relevante del aprender a preguntar es darle sentido a las respuestas que los docentes enseñan a los estudiantes, al mismo tiempo que verifican la comprensión de aquello que han aprendido. Pero no

siempre estos propósitos se evidencian en las clases; y así nos ilustra Philip Jackson (2002) al explicar que los docentes muestran más interés por saber si los estudiantes pueden responder a las preguntas que les formulan que por el contenido de las respuestas.

*c) ¿Qué hace el docente cuando los estudiantes no preguntan o cuando responden con un conocimiento ritual? ¿Cómo puede estimular la capacidad de formular preguntas?*

Si se propone ponerse en la perspectiva de los estudiantes: ¿Cómo interpretan las preguntas? ¿Les resultan claras? ¿Comprenden qué se espera de ellos?

Muchas veces, se observa que los estudiantes aprenden formatos de respuestas a partir de pistas que el docente ofrece; entre ellas: repetir la frase del alumno y relacionarla con el tema que desea seguir enseñando, asentir con la cabeza, valorar la exactitud de la respuesta, seguir buscando la respuesta correcta, etc. Se encuentra, entonces, ante respuestas rituales, estereotipadas, que se dan sin cuestionar los saberes previos. El conocimiento del ritual es definido por Derek Edwards y Neil Mercer (1994) como una serie de procedimientos prácticos que los estudiantes realizan sin comprender su naturaleza. Este tipo de conocimiento no es transferible, ya que es superficial y sólo les sirve a los alumnos para cumplir con las tareas educativas requeridas por los docentes. Y también, para anticipar qué comportamiento es funcional para zafar o para agradar al docente, independientemente de la comprensión del contenido que se está desarrollando.

Sin embargo, la respuesta de un estudiante no siempre es un conocimiento superficial o un intento de seguir adelante con la situación comunicativa sin exponerse demasiado. En muchas ocasiones, la respuesta refleja su nivel de conocimiento, sus inquietudes con relación a un tema, sus confusiones. Pero, es necesario que las repreguntas ayuden a los estudiantes a expandir sus respuestas iniciales, a profundizar su reflexión acerca de los propios argumentos, a enriquecer la capacidad de comunicar con precisión o de expresar dudas, o hacer hipótesis.

Aprender a responder es posible si se aprende a escuchar. "Escuchar conlleva aceptar la individualidad del que habla. Cuando alguien nos habla, lo hace desde su personalidad, desde su experiencia, desde su subjetividad... Escuchar es uno de los mejores antídotos contra la exclusión" (Doménech, 2005: 52).

Hasta acá, se detuvo en la interpretación que hacen los estudiantes de las preguntas de los docentes y en la posibilidad de aprender a elaborar mejores respuestas. Sumado a esto, como se había avanzado en el apartado anterior, también es necesario enseñar a nuestros alumnos a formular preguntas de un mayor nivel de profundidad a través de diferentes recursos:

- Demostrándoles cómo organizar la información,
- Estimulando a los alumnos a formular sus propias preguntas,
- Enseñándoles que existen distintos tipos de preguntas.

El trabajo con las fuentes no debe ser tomado a la ligera y, como se remarca, las estrategias del docente tampoco. Cada una de sus fases es importantísima y debe existir un trabajo metodológico previo para poder abordarlas y que su proceso sea lo más enriquecedor posible: se habla entonces de pensar en una **metodología basada en la idea de investigación**.

## X. METODOLOGÍA BASADA EN LA IDEA DE INVESTIGACIÓN

Antes de profundizar en el tema, se tiene que tener presente que aproximarse a la reflexión sobre la realidad del aula como un "sistema vivo", es una perspectiva de análisis recientemente incorporada a la investigación didáctica; en todo caso de una perspectiva fructífera a la hora de interpretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde este punto de vista, en el aula se desarrollan una gran variedad de situaciones y de interacciones entre todos y cada uno de los individuos presentes. La mayor parte de los procesos cognitivos y afectivos que allí se producen, tienen relación con esas situaciones, otros no; pero, en cualquier caso, la explicación de este proceso no puede limitarse a poner en juego los

elementos presentes en el aula: es necesario incorporar variables que tienen su origen en otros contextos.

Lo cierto es que la vida en el aula produce aprendizajes, en el sentido que los sujetos están, culturalmente, en un proceso continuo de internalización y ampliación de conocimientos sobre la realidad en la medida en que necesitan adaptarse a nuevas situaciones. Pero, estos aprendizajes no necesariamente coinciden con propósitos definidos previamente, es decir, los estudiantes en muchos casos aprenden en el aula cosas “distintas” de las que el docente propone.

Así, pues, determinadas situaciones de aula producen determinados tipos de aprendizajes de manera implícita; pero ciertamente, se producen situaciones que tienen como propósitos explícitos generar aprendizajes sobre conocimientos específicos. Estas situaciones son productos de las actividades que se desarrollan en el aula, actividades en el sentido de “actos” que ocurren en la clase con el propósito explícito de que se aprenda algo.

Desde esta perspectiva, una metodología de enseñanza se podría definir por el conjunto de actividades que se desarrolla en torno de una propuesta de trabajo. De manera más precisa, se puede decir que una metodología se caracteriza por el tipo de actividades que emplea, por la función y sentido que atribuye a cada actividad y por la orientación de las mismas a lo largo del desarrollo. En función de esto es posible establecer determinados “modelos metodológicos”.

La diversidad de metodologías responde a diversas concepciones del aprendizaje o, dicho de otra manera, cualquier metodología se fundamenta, explícita o implícitamente, en una determinada concepción de cómo se aprende; al fin y al cabo, enseñar no es más ni menos que organizar actividades en el aula, cuya intención es que generen aprendizajes; pues bien, en función de cómo creemos que se produce el aprendizaje solemos organizar de una manera o de otra esas actividades.

En el primero de los modelos de enseñanza, al que se hace referencia al nombrar la efeméride, subyace la idea de que se aprende recibiendo información, leyendo y/o escuchando; en este caso, las actividades “prácticas” no tienen mucha significancia. En cambio, el segundo modelo se sustenta sobre

una teoría del aprendizaje que viene denominándose aprendizaje por descubrimiento; se caracteriza por entender, de hecho, que el aprendizaje es un proceso similar al de la producción (“científica”) del conocimiento, así, para abordar las Ciencias Sociales, el alumno debe proceder de manera similar a como hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico: realizar adecuadamente la explotación y el tratamiento de documentos históricos e historiográficos.

Abordar, pues, la cuestión de una metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales, implica necesariamente, reflexionar sobre el aprendizaje, sobre lo que de ese asunto sabemos, sobre lo que no sabemos y sobre las consecuencias que deberíamos obtener.

Se aprende a partir de lo que se sabe; es necesario, por ende, tener en cuenta que podríamos llamar conocimientos previos de los alumnos acerca del nuevo aprendizaje propuesto. Además de caracterizar, con la mayor profundidad posible, estos conocimientos en cada momento y sobre cada asunto que vaya a ser objeto de enseñanza, convendría resolver -desde una metodología para la enseñanza- como tener en cuenta estos conocimientos en el desarrollo del proceso, qué características deben tener las actividades y los materiales de clase para que, efectivamente, los alumnos en cada etapa educativa, puedan aprender historia “a partir de lo que saben de ella”.

## **1. ¿A qué se hace referencia con “una metodología basada en la idea de investigación”?**

La denominación de “metodología investigativa” o de “metodología basada en la investigación” se halla presente en muchas propuestas curriculares y es utilizada por muchos enseñantes para calificar su manera de desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, hay varios equívocos y bastante ambigüedad en relación con denominaciones como ésta. Si, por lo demás, esta calificación la aplicamos a la enseñanza de unos contenidos escolares tan peculiares como los de las Ciencias Sociales, las dificultades aumentan. Por ello, es necesario clarificar algunas posibles confusiones

para poder realizar, a continuación, una propuesta suficientemente clara de pautas metodológicas basadas en la idea de investigación.

En relación con la denominación de metodología investigativa, la confusión más frecuente ha sido identificarla de manera casi mecánica, con una metodología que propicia el aprendizaje por descubrimiento autónomo del estudiante, de forma que, según esta interpretación, consistiría en una especie de “simulacro de investigación científica en el aula”, mediante el cual el estudiante iría descubriendo, a su manera, los conocimientos que los científicos han ido elaborando a lo largo del tiempo..

Indudablemente, en una propuesta de metodología basada en la investigación, no se trata de eso; por varias razones, pero sobre todo porque, ciertamente, la construcción del conocimiento mediante la investigación científica es un proceso que interesa conocer, en este caso, en la medida en que aporte ideas útiles sobre el aprendizaje. Pero uno y otro -proceso de aprendizaje escolar y proceso de investigación científica- se da en contextos absolutamente distintos y, por ello, son desiguales. No se trata, pues, de hacer que los estudiantes actúen como “pequeños historiadores” sino de que aprendan historia.

Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de las ciencias sociales refiere, más bien, al hecho de que la idea de investigación se convierte en el eje que articula el conjunto de las diversas actividades que se desarrollan en el aula; de esta manera se adopta una determinada organización según unas pautas básicas en las que “la perspectiva de la investigación -entendida, fundamentalmente como planteamientos de problemas y trabajos con éstos en el aula- es algo básico y caracterizador interesando, por lo tanto, el centramiento en los procesos de aprendizaje más que en los planteamientos de enseñanza”.

Así, pues, desde esta perspectiva, las temáticas, objeto de enseñanza, se plantean en términos de problemas o cuestiones en torno de los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es éste un rasgo distintivo de esta metodología, rasgo que como se detallará más adelante, tiene importantes implicaciones sobre la organización de los contenidos. No podría ser

de otra forma: cualquier metodología tiene implicaciones en otros elementos del currículo, háganse o no explícitas.

Una metodología basada en la investigación intenta, por otra parte, poner en relación los objetos de enseñanza y aprendizaje con las construcciones conceptuales (concepciones o ideas previas) que los estudiantes puedan tener sobre dichas temáticas. Para ello, a la hora de recorrer el camino de búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas, trabajando con diversidad de informaciones, ha de cuidar de que efectivamente, esas nuevas informaciones tengan como punto de partida aquellas concepciones y las someta a cuestionamientos en los procesos de interacción entre alumnos, profesor y materiales.

En síntesis, una metodología basada en la investigación concreta los posibles aprendizajes del estudiante en conclusiones, en torno de las cuestiones o problemáticas planteadas, que han de abrir nuevas expectativas de conocimiento y han de poder servir de enlace con procesos de trabajo posteriores. Muy diferente, por ejemplo, si se abordan desde la efeméride, que usualmente trabaja con textos “acabados”, fuentes limitadas y con líneas de trabajo -si es que las hay- unidireccionales, y donde las construcciones son posibles de una sola manera, donde la conclusión es única.

Retomando, no se trata en esta metodología de desarrollar una investigación en el sentido estricto que los científicos conceden a este término, sino de una investigación “en el contexto escolar”, es decir, de una manera de enfocar el trabajo en el aula según la cual el conjunto de las actividades desarrolladas adquiere significado global mediante la idea de investigación.

## **2. ¿Por qué una metodología basada en la investigación?**

Se planteó antes que cualquier metodología se fundamenta básicamente en una determinada concepción del aprendizaje. En este sentido, la metodología basada en la idea de investigación intenta recoger las aportaciones más significativas que, sobre el aprendizaje, ha realizado la psicología pero, que se fundamenta de manera distintiva en la idea de que éste se realiza mediante un proceso de indagación entendido, no simplemente como hacerse pregun-

tas sobre la realidad, sino sobre poder realizar cuestionamientos e identificar problematizaciones en ella. Asimismo, se entiende como la búsqueda de un significado que exige al sujeto realizar determinadas operaciones intelectuales para entender la experiencia (Beyer, 1974).

Ciertamente, en los procesos de investigación científica, como también en muchas de las actuaciones de las personas cuando se enfrentan a problemáticas, simples o complejas, en su entorno, se buscan soluciones con un valor adaptativo. En efecto, en la vida cotidiana los seres humanos se enfrentan a situaciones novedosas que requieren una respuesta más elaborada de las que damos ante otras situaciones suficientemente conocidas. Abordar de manera adecuada este tipo de situaciones no sólo llevó a los humanos a buscar soluciones, sino que ese proceso de “trabajo con problemáticas” contribuye decisivamente a la construcción de nuevo conocimiento, de forma que puede decirse que aprendemos en la medida en que trabajamos con esos problemas y elaboramos respuestas adecuadas a ellos.

En efecto, esto es lo que posibilita el trabajo de las Ciencias Sociales si se las toma como procesos. Contrariamente, si se las encuadra -y aborda- como efeméride, se las rebaja a una situación descontextualizada, en la que no existe una problematización fehaciente, que habilite a planteamientos de solución de problemas, de análisis de situaciones discrepantes en busca del desarrollo de competencias o principios para poder posicionarse desde un punto de vista analítico y social.

Los sujetos nos adaptamos a las situaciones de incertidumbre, exploración y búsqueda de soluciones, aprendiendo así de “la novedad” y presentando una marcada tendencia a buscarla. Al conjunto de estos procesos podemos llamarlos también “investigación”. Así, la investigación podría ser considerada como una estrategia básica de conocimiento (Grupo “Investigación en la Escuela, 1991).

Aunque investigación científica e “investigación cotidiana” son diferentes en cuanto que abordan y trabajan con problemas enmarcados en contextos muy distintos (los marcos y las teorías científicas frente a los contextos cotidianos), tanto desde la epistemología como desde la psicología podrían establecerse pautas comunes y dinámicas similares en cuanto a la construcción y

desarrollo de los conceptos. De ahí que la idea de investigación puede ser considerada, con fundamento, como una guía sugerente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en relación con la construcción de conocimientos a través de los niveles de formulación progresivamente más complejos y elaborados.

Por lo tanto, teniendo como referencia básica las aportaciones de la psicología, pero también las procedentes de otros campos del saber que se ocupan del hecho educativo, podemos justificar la fundamentación de un modelo de metodología basada en la investigación en que esta metodología:

- Reconoce la importancia que tiene para el aprendizaje con actitud exploradora y curiosa;
- Resulta adecuada a una concepción constructivista del aprendizaje, así como una concepción sistémica y compleja del aula;
- Constituye un marco especialmente propicio para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el sentido crítico, dotando de significado a la tensión presente en el aula entre desarrollo individual y desarrollo social;
- Facilita la integración de diversas dimensiones del aprendizaje (habitualmente separadas), como la afectiva, la conductual y la propiamente cognitiva;
- Ofrece posibilidades de dotar de una nueva dimensión a los intentos metodológicos que se han venido denominando (a veces de manera genérica y ambigua) “activos”.

Para avanzar en esta propuesta, se vuelve necesario establecer algunas pautas que puedan guiar el trabajo con esta metodología.

### **3. Pautas orientadoras del trabajo en el aula a partir de una metodología basada en la idea de investigación**

A partir de lo expuesto anteriormente, se concretarán una serie de pautas u orientaciones básicas en las que podría plasmarse, en definitiva, un modelo de metodología basada en la investigación:

### *3. 1. Partir de problemas y trabajar con ellos*

El paso clave de esta metodología y su rasgo más característico es tomar como *punto de partida* cuestiones y problemas que puedan ser asumidos como tales por el estudiante, es decir, que puedan ser objeto de estudio que les interesen, estimulen su curiosidad, activen su motivación y desencadenen un proceso de desemboque en la construcción de nuevos conocimientos. Si se consigue esto -en definitiva, que el estudiante asuma las cuestiones como algo que le interesa investigar y conocer- puede decirse que el resto del proceso metodológico funcionará por sí solo (Merchán y García, 1987).

Cuando se hace referencia a “plantear problemas”, se quiere decir generar una situación novedosa, incluso que contraste con lo que al estudiante le resulta familiar, que pueda estimular su “curiosidad científica” y desencadenar los procesos de reestructuración cognitiva. En último término, dicha situación se traduce en algún tipo de interrogante, lo que no quiere decir que la presentación de un problema tenga que adoptar siempre la “forma concreta” de pregunta.

Para que los problemas planteados puedan ser asumidos como tales por los estudiantes, deben ser motivadores y, por consiguiente, deben tener conexión con sus intereses.

### *3. 2. Tener en cuenta las concepciones de los estudiantes y ponerlas en juego a lo largo del proceso*

En cuanto pauta significativa para una metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales, esta orientación no va referida, estrictamente, a un momento concreto del proceso. No remite, pues, a unas actividades específicas, sino que se trata, más bien, de una perspectiva necesaria en todo el proceso, particularmente en el diseño del objeto de estudio y a la selección y organización de las nuevas informaciones que van a ponerse en juego.

Contar con las concepciones o ideas previas que los estudiantes tienen acerca de las temáticas que van a ser objeto de estudio es un aspecto fundamental, si se toma como referencia una perspectiva constructivista del aprendizaje. Se ha partido, en definitiva, del supuesto de que los estudiantes

construyen sus conocimientos históricos, en el ámbito escolar, en un proceso de interacción entre las concepciones con las que disponen y las nuevas informaciones que van apareciendo durante el proceso de aprendizaje, en un contexto como el aula, en el que la interacción social juega un papel, asimismo, básico.

Como se planteaba en páginas anteriores, hoy parece fuera de duda que nuestros estudiantes tienen sus propias “ideas”, no sólo sobre asuntos muy diversos, relacionados con su vida cotidiana, sino también sobre las temáticas contempladas por las materias académicas. Por eso, conviene que el docente sea consciente de la existencia de esas concepciones y, en la medida de sus posibilidades, haga que el estudiante las vaya explicitando y poniendo, poco a poco, en cuestión. Esto quiere decir, en orden para ir construyendo, de forma progresiva, conocimientos más complejos, más próximos a los que la ciencia ha ido elaborando, manteniéndolas por la perspectiva de que los posibles “errores” del estudiante, más que algo punible, han de ser punto de partida para la construcción, lenta casi siempre, de esos conocimientos más complejos.

### *3. 3. Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes*

Se trata, en este caso, de una pauta que se concreta, sobre todo, en una fase determinada del proceso, materializándose en un conjunto de actividades que tiene como función aportar informaciones desde la perspectiva de investigación.

La edad hace que los alumnos puedan obtener muy pocas informaciones de su experiencia y, por otra parte, el pasado no puede ser reconstruido para modificar variables y obtener con ello informaciones. La reflexión histórica es difícilmente comunicable si no se utilizan soportes lingüísticos; de esto que para que la información sobre el pasado sea verdaderamente activa en el aprendizaje, sea necesario cuidar hasta el extremo la competencia lingüística de los alumnos, pero también la articulación, estructuración, contenido, organización y tratamiento de los recursos informativos.

A la hora, por lo tanto, del diseño de las actividades que pongan en juego nuevas informaciones será imprescindible, concretamente, el uso de textos históricos e historiográficos. Pero, su complejidad nos hace pensar en la idea de que resulten más convenientes los textos “elaborados”, así como en un tratamiento más centrado en la obtención de información sobre los “problemas” de la investigación en marcha que en un análisis tipo “comentario de textos históricos”. Se trata, en todo caso, de un aspecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales sobre el que aún hay que seguir investigando para tener hipótesis más fundamentadas.

Ahora bien, las actividades que ponen en juego nuevas informaciones no pueden limitarse al trabajo con textos escritos; un adecuado clima del aula, condición necesaria para el aprendizaje, requiere que el tipo de situaciones sea suficientemente rico y diverso. De ahí que sea conveniente utilizar estrategias y recursos diversos y que el docente esté encargado de seleccionar más convenientes para la clase.

En definitiva, trabajar con nuevas informaciones implica la realización de actividades diversificadas que, aun manteniendo cierto sentido de sí mismas, se orientan hacia la indagación en relación con las cuestiones sobre las que se investiga, de manera que al final de cada actividad se puedan “inventar” y sistematizar las informaciones recogidas. El trabajo individual y en pequeño grupo, así como la puesta en común van, a lo largo del proceso, combinándose en función de las circunstancias específicas de cada grupo de alumnos. El cuaderno de trabajo del estudiante desempeña un papel decisivo en esta fase; en él se registran las diversas informaciones con el orden y el rigor necesarios para que puedan ser aprovechables.

### *3. 4. Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo*

Establecer conclusiones es, en realidad, organizar las informaciones obtenidas entorno de las cuestiones de investigación en que se concreta el objeto de estudio. Llegar a obtener conclusiones es el resultado del largo proceso seguido en la investigación; pero, así como el alumno habrá ido construyendo progresivamente sus nuevos conocimientos a lo largo de todo el proceso,

así también la elaboración de conclusiones irá ocurriendo a lo largo de los pasos recorridos. Sin embargo, es útil contemplar, específicamente, un “momento” para recapitular, reflexionar y establecer estas conclusiones. Esto favorece la reestructuración de los esquemas y propicia la incorporación de nuevos conocimientos.

Al llegar al final de la investigación, es de suponer que los alumnos puedan haber modificado o matizado sus primitivas concepciones e incluso reformulado los problemas iniciales. Ese es el momento de constatar, debatir en grupo y reflexionar sobre ello. Es, por lo tanto, el momento básico de la sistematización. Con ayuda del cuaderno de trabajo (que debe servir, sobre todo, como registro sistemático de las informaciones obtenidas), individualmente primero y luego en pequeños grupos, se establecerán y escribirán las conclusiones, fundamentadas (aportando argumentos y datos de la documentación y de otras fuentes, que sirvan para apoyar lo que se concluya), acerca de las cuestiones investigadas.

Aunque a lo largo de todos los pasos contemplados en el trabajo, el alumno debe ir incorporando nuevos conocimientos, de una forma muy especial, al establecer conclusiones, sistematiza, organiza, reflexiona sobre lo aprendido, de forma que, simbólicamente al menos, pueda considerarse este momento como aquel en el que se produce la “incorporación” de la mayor parte de lo aprendido a los esquemas en que los que el alumno va engarzando sus nuevos conocimientos. Dichos esquemas seguirán transformándose y complejizándose también -como es lógico- después de haber terminado el trabajo de cada unidad, especialmente siempre que el alumno tenga oportunidad de poner en práctica lo aprendido y comprobar, mediante la aplicación, la “utilidad” de sus aprendizajes.

### *3. 5. Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento*

Como culminación del proceso de trabajo investigador seguido, cada estudiante -cabe también la posibilidad de que cada pequeño grupo- puede elaborar un informe que debe reflejar el planteamiento, el desarrollo y las conclusiones de la investigación.

La presentación –preferiblemente, en este caso, por los pequeños grupos– de estos informes puede realizarse de diversas formas en la clase: por escrito, oralmente, con guión en forma de montaje audiovisual, mediante murales, etcétera. La comunicación de lo aprendido tiene la doble ventaja de favorecer la construcción de conocimientos en los participantes del pequeño grupo y de enriquecer los aprendizajes del conjunto de la clase, mediante la comunicación en gran grupo y el debate en general.

En cualquier caso, resulta útil que cada estudiante realice un informe individual por escrito, pues dicho en forma personal, además de potenciar las ventajas antes citadas, resulta un utilísimo documento informativo para la evaluación, en todos sus aspectos. Este tipo de informe, asimismo, permite al estudiante recapitular lo aprendido, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y consolidar los conocimientos construidos, como continuación del proceso ya realizado en el paso anterior.

Por lo demás, las conclusiones de las diversas unidades deben ir ampliándose a medida que avanza el desarrollo del trabajo a lo largo de un curso, de forma que las aportaciones posteriores guarden relación con las anteriores y vayan complejizándose, al tiempo que constituyen estímulos para seguir profundizando en diversas cuestiones, derivadas o surgidas a propósito de la investigación. Así, la terminación del trabajo en una unidad no debería “cerrar” un proceso sino más bien “abrir” nuevas expectativas de conocimiento y maduración personales.

## XI. ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD ARTÍSTICA POLÍTICA

Para ir finalizando con esta propuesta metodológica, se citará a Philip W. Jackson (1991, *La vida en las aulas*, p. 197): “...*los profesores experimentados saben, o llegan a saber, que el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala... la mayoría parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones y realmente*

*esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes”.*

Pensando en esta analogía de Jackson, se puede pensar en la función educativa como un camino impredecible. No se puede pensar en que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo apuntarán hacia un mismo sitio o que todos llegarán a una misma meta al mismo tiempo. Los docentes, deben estar predispuestos a estas variables que surgen y enriquecen esta tarea.

Por ello, y con el propósito de tomar lo que plantea, se propone que se piense en la enseñanza como una actividad artística y política. La comprensión se debe desarrollar en un clima de creatividad y de debate, la vida en el aula es una red de intercambio, creación y transformación de significados, pero deben ser los alumnos quienes construyan sus propios esquemas de interpretación. Entonces, el docente debe propiciar una enseñanza que oriente, guíe y prepare las comunicaciones que harán posible el aprendizaje, intervendrá es esa red de significados, sentimientos y actuaciones, realizando un diagnóstico permanente de las situaciones del aula y la evaluación de los intercambios que se producen.

Dicho de otra manera, el carácter artístico deviene ya que la actividad del docente es la interpretación de las significaciones de los niños y de las maneras en que estas son presentadas y representadas, siempre basada en su conocimiento y experiencia; y el carácter político respalda una enseñanza democrática con un docente que favorece los intercambios y la participación en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación.

## XII. RESULTADOS OBTENIDOS

El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984). Por lo anterior, es que se han realizado informes en el cual se expresa cómo fue el procedimiento, qué se tuvo en cuenta y qué se

pudo denotar a la hora de aplicar algunas secuencias didácticas en el aula, las cuales se sustentan del marco teórico expuesto hasta esta parte.

### **1. Informe N° 1: Aplicación de la secuencia didáctica: *Pueblos Originarios de Tierra del Fuego antes y después de la llegada de los colonizadores: “Los Selk’nam”***

Para iniciar el trabajo de esta secuencia didáctica, se indagó sobre los saberes previos que podría tener el grupo de alumnos a partir de la presentación de una caja rústica que en su tapa tenía el escrito “Primeros habitantes de la Tierra del Fuego”. Se tomó un registro sobre a quiénes pensaban ellos que hacía referencia. Luego se abrió la caja, la cual estaba compuesta por algunos elementos que identifican a la cultura del pueblo aborigen Selk’nam (tales como una muñeca de telkien selk’nam, un punzón, un arco, una flecha y un kochel, dos piezas de cestería, algunas representaciones de máscaras ceremoniales), mostrándose de a uno al grupo para que se los vayan pasando y observando. Luego de un momento prudente de observación, se intervino con las preguntas: *¿Cuál será el nombre de este objeto? ¿De qué tiempo creen que sea? ¿Para qué servirá? ¿Quién lo habrá usado? ¿De qué materiales piensan que está hecho?*, las cuales fueron respondidas de manera grupal. A continuación, se contestaron las preguntas antes realizadas de manera escrita, por grupo y asignando un objeto a cada uno de estos.

Para la siguiente clase, se llevó material fotográfico sobre este pueblo y se realizaron, de manera colectiva, las siguientes preguntas (en busca de contrastar con lo anterior trabajado): *¿Quiénes aparecen?, ¿Qué están haciendo?, ¿Qué edad pensás que tienen?, ¿Cómo están vestidos?, ¿Qué habrán estado haciendo antes de que les sacaran la foto? ¿Y después?*, sobre las personas presentes en las fotos.

En cuanto a los objetos presente en el material audiovisual, se acotó: *¿Cómo es el lugar dónde se encuentran? ¿Qué objetos aparecen en la foto? ¿Son grandes o pequeños? ¿Para qué pensás que se usaban? ¿Se parecen a objetos que vos utilicés?* De esta forma, se retomaron las anotaciones hechas con anterioridad en busca de contrastar con la nueva información.

A continuación, se leyeron artículos y se proyectó un video en el que se veían las actividades cotidianas de los Selk'nam. Con esto, se reformuló o refutó lo trabajado con anterioridad. Además, se analizó de dónde podrían haber obtenido los materiales con la que confeccionaban los objetos que utilizaban, haciendo hincapié a la vez en el espacio geográfico que habitaban.

En esta misma propuesta, se conoció la cosmovisión de este pueblo y se analizaron noticias en las que se informaba sobre la situación actual del pueblo. Si bien, en primera instancia se los dio por muertos, luego se trabajó con el testimonio de, como parece oportuno llamarla, una Selk'nam contemporánea: Margarita Maldonado, en busca de poder evidenciar que no están “muertos” como se expone socialmente e hipotetizar sobre por qué se los dará por muertos.

Por otro lado, se hicieron lecturas y analizaron crónicas escritas por diversos actores sociales de la época (salesianos, terratenientes, sicarios, hijos de selk'nam antiguos) y un artículo de la Constitución Nacional sobre los derechos humanos. Lo cual, dio inicio a una construcción de la concepción de *derecho* y el conocimiento de algunas que nos transversalizan.

Para ir finalizando, se analizó una noticia en la que se informaba que se denominaría a una Reserva Natural con el nombre de uno de los asesinos de los Selk'nam, Julio Popper. A partir de esto, se trabajó en busca de generar opiniones sobre esta decisión por parte del municipio, siempre en un ambiente democrático y retomando lo trabajado hasta el momento.

Para comunicar lo aprendido, se realizó una muestra itinerante en el aula en la cual los alumnos expusieron sobre lo trabajado a lo largo de la secuencia didáctica.

## **Informe N° 2: Aplicación de la secuencia didáctica: “25 de mayo: Clases sociales y Revolución”**

Como la palabra *colonia* es una palabra polisémica, se indagó primero sobre a qué concepto les avocaba la misma. Posteriormente, se trabajaron diversos textos con diferentes definiciones de esta, en busca de seleccionar cuál era la más acorde en relación a la fecha que se aproximaba.

Luego, se llevó un cofre con objetos de la época, en la cual había un abanico, velas, un peinetón, una muñeca de trapo, un anuncio de venta de esclava negra, retratos y una carta (con un testimonio extraído del libro de Perla Zelmanovich, “Entre El Mito y la Historia”) en busca de indagar de dónde podrán prevenir y a quién habrá pertenecido. Luego de exponer sus ideas, se hizo lectura de la “carta” en la que se contaba la clara diferencia de clases existente en la época según el color de piel.

Durante las clases siguientes, se profundizó sobre las características y diferencias entre las clases sociales y se logró relacionar esto como uno de las causas de la Revolución de Mayo. Además, se indagó sobre las otras causas y las posturas que tenían los diferentes grupos sociales en aquel tiempo.

Para sistematizar, se realizó un *juego de simulación*, en busca de posicionarnos dentro de las decisiones tomadas en momentos decisivos previos a la Revolución. Lo cual, promovió la toma de elecciones, el planteo de pensamientos contradictorios y las disposiciones a partir del análisis del problema y de lo trabajado hasta el momento.

En el transcurso de este trabajo se pudo observar que los alumnos fueron apropiándose de primeras nociones del periodo histórico, a través de la construcción autónoma y no por una simple transmisión de contenidos, afirmando que la enseñanza de la historia no es una descripción y narración de hechos, sino que es la comprensión e interpretación de procesos históricos estructurados en haces de relaciones mutuamente vinculadas. Se trata, entonces, de explicar hechos organizados e interrelacionados que den cuenta de los cambios y las transformaciones, pero también de las permanencias, las resistencias a esos cambios, las regresiones y los conflictos.

Aquella historia narrativa y pragmática que informaba y transmitía saberes, al convertirse en objeto de aprendizaje escolar pretendía que el niño conociera una determinada cantidad de hechos históricos ordenados cronológicamente. Éstos se presentaban aislados y dicha enseñanza generaba varios inconvenientes, ya que no se encontraba su interrelación.

En contraposición, y al charlar con varios colegas, se ha observado que este hecho histórico se suele trabajar con escasos momentos de análisis y de inferencia.

### **Informe N° 3: Aplicación de la secuencia didáctica: “Día de la Provincia: Mujeres de Fuego”**

Es común que este día sea trabajado como efeméride. Se buscó desarrollar identidad a partir del conocimiento de actrices sociales que, de diferentes campos como el histórico, cultural y político, han marcado la historia de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Si bien el día de la provincia “cortó” con el abordaje del proceso independentista, es importante aprovechar cada fecha de nuestro calendario para poder convertirlo en una oportunidad de desarrollo colectivo.

Hoy en día, el conocimiento de la historia de las mujeres destacadas de la historia se hace urgente debido a que, por mucho tiempo, ha sido silenciado. A lo largo de esta secuencia, si bien fue acotada, se ha denotado un fuerte interés por parte de los alumnos a la hora de trabajar. El trabajo en la misma se llevó adelante a partir de ideas previas, en un principio; luego, con objetos concretos que eran producto de la labor de cada una de ellas, por ejemplo: una pieza de cestería selk’nam en el caso de Kiepja, la Constitución de nuestra provincia, en el caso de Elena Rubio de Mingorance y una obra literaria de Niní Bernardello. De esta manera, cada uno de los alumnos y alumnas ha podido explorarlas en busca de una valoración individual y colectiva de la misma. Además, se trabajó con material audiovisual para poder identificar y hacer consciente ciertos rasgos que constituyen a la provincia. Asimismo, el grupo ha confeccionado afiches en los cuales expresaron por qué creen que son importantes estas mujeres. Las producciones han sido usadas para el armado de una cartelera que estuvo puesta en el gimnasio de la escuela.

Para finalizar, sus ideas han sido expresadas en el acto que conmemorara el aniversario de la provincia a partir de números alusivos que expusieron la labor por la construcción de la identidad de estas mujeres. Destaco que, durante el trabajo de la misma se demostró mucho interés por la historia y por los logros de ellas, generando también interrogantes que abrieron nuevas expectativas de investigación.

### XIII. DISCUSIÓN

Las efemérides figuran en nuestra historia, forman parte de los programas y los actos escolares y están señaladas con rojo en los almanaques, pero muchas veces se produce alrededor de ellas un sinsentido o una repetición sin interés.

En la escuela, las efemérides no tratan un contenido más del currículum de ciencias sociales; posee cualidades que la distinguen del resto. En los grados inferiores su enseñanza pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides de modo que el orden de los temas depende de su secuencia en el calendario, aunque el “descubrimiento” de América se trabaje con posteridad a la Revolución de Mayo, por aludir a un ejemplo común. Esto último, delimitan un camino estricto que se debe “cumplir” en su trabajo en el aula. Sin embargo, esta mirada puede limitar, a la vez, lo significativo del desarrollo de las ciencias, como se defendió en este ensayo, como procesos sociales y culturales, entrelazados con los principios explicativos.

En los grados medios y superiores se trabaja con un currículum de historia que está organizado según una secuencia que en general responde al devenir de los acontecimientos y a la necesidad de saber un contenido para entender luego el que sigue: hay que haber estudiado primero la época colonial para poder entender la Revolución de Mayo, y la Argentina criolla para pasar después a cómo fue que se organizó el país en el período de la organización nacional.

Esta ordenada secuencia temporal puede trastocarse cuando aparecen las efemérides, por ejemplo, en cuarto grado se puede estar trabajando la Argentina indígena cuando de pronto el almanaque impone la Revolución de Mayo sin que se tome en cuenta que fuimos colonia y por eso se necesitaba una revolución.

Es evidente que acá, la lógica cambia. Ya no es la del devenir de los acontecimientos, no es el tiempo cronológico lo que ordena su tratamiento. Las efemérides, además, involucran festejo o celebración. Su presencia se impone en la sociedad toda: es feriado nacional. Responden a otro propósito, que no es el del mero conocimiento histórico...entonces ¿De qué trata?

No es el tiempo cronológico ni el mero conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo. Ejemplificando, se puede hasta analizar el título que invocan estas fechas históricas, como el *Día del Respeto a la Diversidad Cultural*. En este caso, sería algo interesante ver por qué su denominación cambió a lo largo de los años (*Día de la Raza*, *Llegada de Colón a América*, *Descubrimiento de América*, o en otros países se lo referencia como *Día de la Hispanidad*), qué factores lo hicieron y si el nombre asignado realmente se relaciona con lo acontecido. Personalmente, el 12 de octubre, es trabajado como *Último Día de Libertad Aborígen* o *Primer día de la Resistencia Aborígen*, en la cual se llegan a trabajar los pueblos mayas, incas o aztecas respectivamente, abordando su riqueza cultural y cómo esta fue eclipsada por la llegada de los colonizadores. A pesar de conocer lo acontecido, muchas veces en las propuestas se ve el trabajo dentro de análisis descontextualizados y en el día posterior, como simplemente describir los colores de la bandera de whipala.

Las efemérides tendrán algún poder explicativo en la medida en que sean significadas desde cada presente particular, revalorizadas como parte de un proceso y no como meros acontecimientos...lo cual les borraría el nombre de efeméride.

#### XIV. CONCLUSIÓN

Se hizo referencia, en el principio de este proyecto, a las limitaciones que cualquier propuesta metodológica tiene o puede llegar a tener a la hora de su concreción en el aula, concreciones derivadas de los desconocimientos sobre los procesos de aprendizaje escolares y sobre los condicionamientos de naturaleza sociológica. En cualquier caso, es obvia la necesidad de elaborar propuestas al mismo tiempo que se profundiza en la investigación, particularmente en la evaluación de aprendizajes y en el papel que juegan todos los elementos presentes en el proceso.

Los postulados que se presentaron en esta propuesta pedagógica, fundamentados y descritos, no pretenden ser, desde luego, una alternativa que resuelva todos los problemas de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, sino que, en todo caso, intentan recoger aportaciones que desde diversos marcos teóricos ayudan a abordar el área, para dar una cierta coherencia y significación al conjunto de actividades y “situaciones deseables” que se pretenden generar en el aula para favorecer el aprendizaje. Desde ahora, el desafío será guiar la tarea a partir de la fundamentación de las acciones que se tomen. Tanto los conceptos como las actividades afortunadamente no agotan el tema, por ello se deben seleccionar conceptos a partir de una mirada subjetiva.

Se espera que esta propuesta haya planteado eso, desafíos. Los conceptos no se construyen en un instante, son parte de un proceso complejo de elaboración y reelaboración, tanto en el caso del docente cuando se propone cambios paradigmáticos, como en el caso de los alumnos. Este recorrido plantea una posibilidad, una mirada; invitando a evaluar lo propuesto, lo acordado, siendo crítico, cuestionador, transformador, recreando, enriqueciendo, disfrutando y aceptando el desafío. Si se logran algunos de estos propósitos, esta propuesta habrá valido la pena.

El docente tiene la maravillosa posibilidad de formar a las nuevas generaciones, con todo lo que el cambio les tenga preparado.

## BIBLIOGRAFÍA

- P. ZELMANOVICH, D. GONZÁLEZ, S. GOJMAN, S. FINOCCHIO, *Efemérides, entre el Mito y la Historia*, Buenos Aires 2010.
- S. ALDEROQUI, *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*, Buenos Aires 1989.
- Cuadernos del Docente: Ciencias Sociales, Serie Horizontes*, Ministerio de Educación, Buenos Aires 2009.
- Historia del Mundo Contemporáneo*, Madrid 2002.
- J. MERCHÁN IGLESIAS, F. GARCÍA PÉREZ, *Una Metodología basada en la Idea de Investigación para la Enseñanza de la Historia*, Buenos Aires 2011.
- R. ANIJOVICH, S. MORA, *Estrategias de Enseñanza: Otra Mirada al Quehacer en el Aula*, Buenos Aires 2010.
- J. FONTANA, *Historia: Análisis del Pasado y Proyecto Social*, Barcelona 1982.
- B. GORIS, *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*, Santa Fe 2006.
- J. E. GARCÍA, F. F. GARCÍA, *Aprender Investigando: Una Propuesta Metodológica basada en la Investigación*, Sevilla 1989.
- F. J. MERCHÁN, *¿Qué historia enseñar?: Investigación en la Escuela*, Buenos Aires 1988.
- L. STENHOUSE, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid 1987.
- M. E. SÁNCHEZ, *La comprensión de textos en el aula*, Salamanca 1990
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios-Nivel Primario*, Buenos Aires 2004.

## Agradecimientos

Agradezco infinitamente a mi *familia* por el aliento y ayuda que brindan día a día en mis metas y sueños, omitiendo la falta de tiempo para dedicarles.

Al *Instituto Salesiano de Estudios Superiores “Padre Miguel Bonucelli”* por la formación y el amor a aprender que transmiten con cada experiencia dentro de sus paredes.

A las profesoras *Patricia Irurtia* y *Claudia Simón* por acompañar en mi formación, apostando a mis capacidades, abriendo las miradas a nuevos horizontes, enseñando que el quehacer docente también implica esfuerzo y dedicación...lo transforman en un placer.

A mis *colegas* y amigos, que reafirman la voluntad de crecer con cada momento compartido, en especial a mi querida *Celeste Piñero*.

A todas las profesoras y profesores de mi instituto de formación que han aportado a mi crecimiento personal y profesional, demostrando que las metas se superan y

abren nuevas. En particular, a la profesora Liliana Blanco por siempre brindar una mano, por siempre responder a los pedidos de ayuda.

A la *Escuela Provincial N° 32 “IYÚ”* y la *Escuela Provincial N° 35 “Jorge Luis Borges”*, de la ciudad de Río Grande, por brindar el espacio para la aplicación de las secuencias didácticas y la buena predisposición con que fueron recibidas.

# LA PREVENCIÓN ESCOLAR DE LOS CONSUMOS PROBLEMÁTICOS APROXIMACIONES, PROPUESTAS Y PROYECTOS

*Facundo J. Cousido<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** En este trabajo final de diplomatura me propongo realizar un proyecto integral de prevención educativa de los consumos problemáticos y las adicciones, tomando como principal referencia los lineamientos curriculares que propone el Consejo Federal de Educación. Será presentado para su puesta en acción en la Casa Salesiana Juan Segundo Fernández, por lo que asumiré y explicitaré brevemente su matriz institucional, así como el contexto en el que el Colegio está inserto. La propuesta pretende ser integral, por lo que no articularé únicamente los contenidos curriculares de las materias interventoras. Además propondré un itinerario para todos los destinatarios y las destinatarias de este proyecto: formaciones para docentes, reuniones para familias y talleres/seminarios para las y los alumnos del Colegio.

**PALABRAS CLAVE:** Prevención, consumos problemáticos, educación, adicciones, lineamientos curriculares.

**ABSTRACT:** In this final diploma project, I intend to carry out a comprehensive educational prevention project for problematic consumption and addictions, taking as a main reference the curricular guidelines proposed by the Consejo Federal de Educación. It will be presented for its implementation in the Juan Segundo Fernández Salesian House, for which I will assume and briefly explain its institutional matrix, as well as the context in which the school is inserted. The proposal aims to be comprehensive, so I will not only articulate the curricular contents of the intervening subjects. I

---

<sup>1</sup> Actualmente estudia el Profesorado de Educación Superior en Ciencias Sagradas (Profesorado Don Bosco). Diplomado en Pedagogía de la Prevención y Consumos Problemáticos (UNISAL). Encargado de Curso y Profesor de Cultura Religiosa en la Casa Salesiana Juan Segundo Fernández.

will also propose an itinerary for all the recipients and recipients of this project: teacher training, family meetings and workshops / seminars for the College students.

KEYWORDS: Prevention, problematic consumption, education, addictions, curricular guidelines.

## I. INTRODUCCIÓN

La propuesta de este trabajo final busca situarse como una síntesis contextualizada del ciclo de la Diplomatura Universitaria en Pedagogía de la Prevención y Consumos Problemáticos: síntesis porque busca hacer un racconto crítico de los contenidos y herramientas que propone la Diplomatura, y contextualizada porque busca materializarse en alguna práctica específica de las y los estudiantes.

En mi caso la propuesta concreta se basa en la creación de un programa de prevención y actuación frente a casos de consumos problemáticos dentro de la escuela secundaria católica de gestión privada *Escuela y Premio Dr. Juan Segundo Fernández* (en adelante IJSF / en el apartado siguiente profundizaré en la institución, las y los estudiantes, y agentes educativos), por lo que me basaré en los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas<sup>2</sup> que propone el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) en el año 2015.

Mi intención es encontrar no sólo las adaptaciones correspondientes de los lineamientos para la escuela elegida, sino poder abordar y problematizar el rol y las injerencias de las y los adultos que llevaran a cabo el proyecto.

Funciones, actividades específicas, planificación, presupuesto de tiempos, relación con el proyecto educativo-pastoral institucional (PEP),

---

<sup>2</sup> CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas - Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones, Buenos Aires 2015

metodologías, intervenciones, dimensiones abordadas y unidades curriculares que intervengan específicamente, son algunos de los temas que se tratarán en el presente trabajo, siempre sabiendo que el análisis, para dar frutos, no puede sino ser fiel a la realidad que se transita y se vive en la educación argentina en general y en la Casa Salesiana Escuela y Premio Dr. Juan S. Fernández en particular.

## I. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Como veremos más adelante, es imprescindible realizar un proyecto de prevención de las adicciones y consumos dentro de la escuela (y, agregó, en cualquier ámbito) reconociendo y asumiendo con quiénes y para quiénes se está efectuando. La propuesta tiene que estar contextualizada en un *dónde*, en un *quiénes*, y en un *para quiénes*, entre otros.

En este apartado intentaré identificar algunos puntos de la institución para la cual está pensada esta propuesta. Me centraré en cuatro ejes esenciales que desarrollaré en profundidad: su contexto geográfico y socio-económico, los alumnos y las alumnas, los agentes educativo pastorales de la institución, y el ideario institucional.

El análisis de estos cuatro ejes conformará el punto de partida para poder a) hacer algunas salvedades generales del marco en el que nos insertamos cuando hablamos de adicciones, prevención educativa, etc., b) encontrar y exponer cuáles son nuestros objetivos y c) poder, finalmente, explicitar nuestro proyecto de manera sistemática.

### 1. Contexto geográfico y socio-económico

Si alentamos a un trabajo en red, donde se pueda generar lazos con instituciones que se enfoquen específicamente al tratamiento y prevención de los consumos problemáticos, no podemos dejar de tener en cuenta estos aspectos. El lugar en la que está ubicada la Escuela va a ser una característica que no sólo nos ayude a concretar lo antedicho, sino también, y por sobre todo,

a entender -o intentar hacer un primer acercamiento- el contexto en el que las y los jóvenes (que la escuela tiene como destinatarias y destinatarios) viven y conforman su subjetividad.

El JSF está ubicado en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, en la localidad de San Isidro (ver mapa en anexo 1). Esta localidad es reconocida por su alto nivel adquisitivo: caminando por el barrio se pueden ver casas y edificaciones ostentosas que secundan esta afirmación. No obstante, existe una contracara alarmante a esta situación: en medio de ese contexto se encuentran distribuidas por la localidad 16 villas y asentamientos precarios que albergan alrededor de 6500 familias<sup>3</sup> (ver mapa en anexo 2). Se da, de esta manera un estado peculiar: se conserva una gran desigualdad que se vive en lo concreto, debido a las distancias mínimas que separan las lujosas casas de los precarios asentamientos.

Ubicada en este contexto, la escuela recibe jóvenes de todos los estratos sociales. Aunque la gran mayoría de ellos no sufren privaciones y se encuentran en una situación de estabilidad económica; la institución opta por recibir y becar a adolescentes y jóvenes que no sólo no pueden afrontar la cuota mensual, también a aquellos y aquellas que están privados de la cobertura de alguna necesidad básica como son una vivienda digna o una correcta y completa alimentación.

Lejos de estigmatizar la población de la Escuela, este pequeño análisis nos invita a pensar este proyecto -y cualquier proyecto que se pueda llevar adelante en la escuela- de una manera particular. Se intenta troquelar las propuestas concretas a la luz de las destinatarias y los destinatarios reales cuyo contexto (vínculos, necesidades, posibilidades, etc.) nos habla y, si logramos escucharlo, nos permite crear propuestas verdaderamente significativas.

---

<sup>3</sup> Todos estos datos pueden encontrarse y descargarse de la página web del municipio de San Isidro: <http://datos.sanisidro.gob.ar/dataset/villas-y-asentamientos-precarios-de-san-isidro/archivo/9d487464-ab50-47d2-8bf9-140c5628dad6>

## 2. Las alumnas y los alumnos

Desde hace ya algunos años, el sentido que se le otorga a las palabras adolescencia y juventud muta hacia una concepción abierta a la complejidad de las subjetividades y su conformación, así como a la multiplicidad de vínculos y relaciones con diferentes personas y objetos. Ya no existe “el joven” o “la juventud”; los y las especialistas comienzan a hablar de *los jóvenes, las juventudes*, incluso de *la condición juvenil*<sup>4</sup>, todos términos que denotan una condición de fluidez y de dinamismo intrínsecas de las juventudes.

Cuando hable de juventudes dentro de la escuela, también me acercaré a las particularidades propias de un ámbito con normas y estructuras bien definidas.

Pero sobre todo, el punto de inflexión en esta determinación del sujeto de estudio (y de prevención) es el poder acercarme y explicitar a los y las jóvenes que asisten al JSF. En este marco confluyen las características sociológicas propias de la mutación juventud-juventudes, las especificidades dotadas por el enfoque en un ámbito educativo argentino, y las puntualidades que se refieren específicamente al JSF que es indivisible de una historia y una cultura institucional fuertes.

El Colegio JSF es una escuela de modalidad técnica<sup>5</sup>, con orientación electro-mecánica. Su historia reciente da cuenta de un giro copernicano en el paradigma socio-escolar: hace ya tres años que la escuela permite el ingreso entre sus estudiantes a mujeres<sup>6</sup>, dato para nada menor, teniendo en cuenta que genera movimientos y culturas totalmente novedosas que irrum-

---

4 Para una explicación breve pero suficiente de las diferencias entre estos tres términos ver I. A. FRESIA, *No siempre se hizo así: Para construir una pastoral con los jóvenes*, Buenos Aires 2018.

5 Nace hace 78 años como una escuela de Artes y Oficios. Para más información visitar el sitio web institucional: <https://www.salesianossi.org/blank>

6 Las mujeres que asisten al colegio son menos de diez y en el año 2020 estarán únicamente en el ciclo básico, acorde al cambio de plan comenzado en el año 2018.

pen en la matriz institucional y que obliga a sus actores educativo-pastorales a generar nuevas respuestas, actividades, propuestas.

En este proyecto, este dato no puede no ser tenido en cuenta, tanto por la obvia fidelidad que representa, como por la significatividad que connota para las alumnas y para los alumnos que esta nueva sujeto aparezca y sea reconocida y asumida institucionalmente.

En cuanto a los grupos etarios que participarán del proyecto, más allá de las clasificaciones sociológicas previamente expuestas, nos encontramos con adolescentes y jóvenes de entre 11 (alumnos y alumnas que ingresan al nivel secundario no habiendo cumplido los 12 años de edad) y 18 años. Está más que claro, especialmente por el rango en el que está inserto el proyecto, que las subjetividades de un adolescente de 12 años y de uno de 18 son abismalmente diferentes, dato del cual el proyecto deberá apropiarse coherentemente.

### 3. Ideario Institucional

Hablar de una escuela, como mencioné más arriba, es hablar de ciertas características conocidas. De la misma manera sucede cuando hablamos de una escuela salesiana.

El JSF es una de las 72 obras<sup>7</sup> salesianas en la *Inspección Argentina Sur* “*Ceferino Namuncurá*”, y una de las 1802 obras salesianas en el mundo<sup>8</sup>. Esta la ubica en un escenario particular, con características, condiciones y carismas particulares. Y si hablamos de educación salesiana, tenemos que hablar inexorablemente del *sistema preventivo de Don Bosco*<sup>9</sup> (en adelante SP).

---

<sup>7</sup> Datos obtenidos de la página web de la Inspección: <https://donboscosur.org/obras/>

<sup>8</sup> Datos obtenidos de la página web: [https://www.sdb.org/es/Datos\\_estad%C3%ADsticos/En\\_el\\_Mundo](https://www.sdb.org/es/Datos_estad%C3%ADsticos/En_el_Mundo)

<sup>9</sup> San Juan Bosco fue un sacerdote italiano del S. XIX que dedicó su vida a la educación y promoción integral de los jóvenes, especialmente las más pobres y abandonados. Es el fundador de la Pía Sociedad de San Francisco de Sales, la congregación Salesiana.

El SP, según el texto congregacional que propone un marco de referencia mundial *La Pastoral Juvenil Salesiana: Cuadro Fundamental de Referencia* (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, *La Pastoral Juvenil Salesiana: Cuadro Fundamental de Referencia*, Roma 2014), es “un proyecto educativo de promoción integral de la persona que pretende dar una respuesta total a la exigencia de evangelización del mundo juvenil”, para esto es necesaria la intervención del “amor pedagógico” que “se desarrolla en tres actitudes: el amor-cordialidad, el amor-razón, y el amor-fe. El Sistema Preventivo se convierte así en un proyecto formativo y pedagógico: un conjunto de elementos que componen la totalidad de la triple faceta afectiva, racional y religiosa.” (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 85-86)

Vemos de esta manera que el SP se constituye desde sus orígenes como un sistema pedagógico de un acompañamiento cuidado, de escucha atenta y de presencia significativa que se basa en tres fundamentos o pilares: la razón, la religión y la *amorevolezza* (amor que busca ser verdaderamente significativo para las y los jóvenes). Esta centralidad dentro del carisma salesiano supone que toda obra o Casa Salesiana tenga estas características dentro de cada una de sus prácticas. La escuela JSF, no queda exenta de esta “obligación por fidelidad carismática”, y consecuentemente, los programas de cada una de las unidades curriculares del nivel secundario, así como el proyecto aquí planteado, deben estar teñidos por este método pedagógico.

#### **4. Las y los actores educativo-pastorales**

Dejamos este eje para el final porque se comprende (aunque los cuatro estén intrínsecamente relacionados) sólo a partir de entender las y los destinatarios y el ideario y marco general que propone el carisma.

La comunidad es una parte central de la Casa Salesiana. La escuela secundaria JSF cuenta con una comunidad educativo-pastoral muy amplia y heterogénea, lo que, aunque dificulta el caminar conjunto, potencia las posibilidades de consensos y acuerdos en torno a la tarea educativa común.

Cuando abordemos en el apartado siguiente las propuestas que nos ofrece el Ministerio de Educación para la prevención de las adicciones en la escuela, entenderemos de qué manera la virtud de la comunidad salesiana se convierte en una herramienta más que indispensable para llevar adelante cualquier tipo de proyecto institucional.

En el JSF, cada una y cada uno de los adultos es educador. Como mencioné en el punto anterior, no existe educación salesiana fiel al carisma de Don Bosco que no contemple y busque enfáticamente una presencia significativa de las y los adultos entre los y las jóvenes de la Casa. A la hora de planificar, no se piensa únicamente en quienes van a ser destinatarios y destinatarias de la propuesta en cuestión. Se piensa de manera integral un proyecto que pueda y deba ser proporcionado y llevado a cabo por la Comunidad.

No obstante esta marcada opción comunitaria, hay roles específicos que van a ayudar dinamizar estos procesos. El equipo predilecto para el acompañamiento del día a día se denomina *equipo de Convivencia* y está integrado en cada uno de los ciclos por: a) el regente de ciclo, b) los encargados y encargadas de curso<sup>10</sup> y c) los preceptores y preceptoras del año. Este y cada uno de los equipos escolares son animados por personas cuyos roles permiten que exista no sólo un acompañamiento personal y comunitario cercano, también una coherencia carismática otorgada por la amplitud y el alcance de la mirada que poseen, y una fluidez en la comunicación e interacción de los diferentes equipos. Los miembros del equipo directivo y algunos religiosos de la Comunidad Salesiana Local<sup>11</sup> ocupan estos lugares de animación y gobierno de todos los procesos de la Casa y, más específi-

---

<sup>10</sup> Son los agentes educativo-pastorales preferenciales en el acompañamiento de las y los jóvenes. Cada uno y cada una de ellas está destinado un año particular, y tiene conocimiento de las situaciones académicas, personales y familiares de cada una y cada uno de los chicos del año correspondiente.

<sup>11</sup> “La animación pastoral de las obras y actividades con las que se realiza la misión salesiana en un lugar determinado es responsabilidad, ante todo, de la comunidad salesiana local y, principalmente, del *Director con el Consejo local*.” (DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 266).

camente, la escuela, por lo que, serán esenciales en la coordinación y animación de esta propuesta.

## **5. Una pequeña conclusión**

El marco teórico que se sucede a continuación está cargado de contenido que fundamenta de manera crítica el presente proyecto, pero que nada vale si no se entiende de una forma integrada a esta Institución con una cultura, con una historia y con un carisma particular.

El JSF es una Casa donde la comunidad toda se pone al servicio de las y los jóvenes, que presta su oído, sus manos, sus palabras y todo su entendimiento para el acompañamiento cuidado y respetuoso de aquellos y aquellas que son confiados a la Obra.

Asumiendo estas características, el proyecto puede verdaderamente acaecer de manera integral entre aquellos y aquellas que se pretende sean sus receptores, convirtiéndose así, en una propuesta preventiva y transformadora.

## **II. FUNDAMENTACIÓN**

### **1. Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones**

#### *1.1. El Texto*

Como mencioné en el primer apartado del presente trabajo voy a basarme en los lineamientos curriculares que propone el CFE para la prevención de adicciones en la escuela. El texto que nos brinda este organismo federal está dividido en tres grandes bloques<sup>12</sup>: el primero introductorio define el marco en el que es entendida la prevención de

---

<sup>12</sup> Esta es una división que creo propicia para el análisis de los Lineamientos y la conformación de este trabajo, no sigue taxativamente los apartados propuestos en el texto.

adiciones y la enseñanza de la misma en la escuela; el segundo intenta especificar esta enseñanza y sistematizar tanto prácticas como contenidos curriculares específicos<sup>13</sup>, este apartado se divide a su vez en dos subtítulos, uno con características generales de los niveles (inicial, primario y secundario) que buscan ofrecer un currículo iluminado por la prevención de adicciones, y otro con los Núcleos de Aprendizaje Priorizados (en adelante NAP) explicados y profundizados para cada uno de los años a partir del ciclo superior de la enseñanza primaria<sup>14</sup>; por último, el tercero de los apartados busca hacer un recorrido por algunas “actividades integradas”, o sea inter área.

### 1.2. Algunos puntos generales de interés.

Más allá de la utilidad de los NAP (que será retomada más adelante) que exhibe el texto, me parece importante y acorde al análisis y al Colegio que tengo como objeto, hacer un punteo de algunas características generales que asumo, no sólo como valiosas, sino también como innegociables a la hora de pensar en un proyecto de prevención de las adicciones en el ámbito educativo. Cada una de ellas iluminará los objetivos generales y específicos, así como las actividades concretas de este proyecto quedando integradas como fundamento del mismo. Para poder realizar esta tarea quiero detenerme en tres ejes:

A) *El valor de lo comunitario*: es necesario hablar de un proyecto que “involucra a todos los actores de la escuela, desde una lógica de integralidad y transversalidad” (CFE, *Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones*, 12). Sólo es “con el compromiso de todos los actores de la institución” (CFE, *Lineamientos Curriculares para la Prevención de*

---

<sup>13</sup> En el anexo de la Resolución se puntualizan los contenidos de dos unidades curriculares: Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana. Respecto de cada una se especifican algunos ejes.

<sup>14</sup> Se explicitan los contenidos curriculares de Cs. Naturales y Formación Ética y Ciudadana desde 5° del Nivel Primario hasta la formación específica del Nivel Secundario.

*Adicciones*, 1) que esta propuesta puede ser definida y llevada a cabo de manera integral. Por lo tanto, lejos de ser una propuesta personalista, tiene el carácter de un proyecto comunitario. Este punto, al igual que el siguiente, no está únicamente fundamentado en el texto del CFE, sino que tiene sus raíces más profundas en el ideario institucional propio de la Casa Salesiana, como mencionamos en el apartado anterior.

B) *La centralidad de las y los jóvenes*: se debe asumir responsablemente las palabras del CFE cuando nos dice que “no existe una cultura del consumo por fuera de la cultura social” (CFE, *Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones*, 3). Desentendernos de esto y no hacer foco en las y los destinatarios de nuestro proyecto significaría perder todo tipo de fidelidad y seguir dogmatismos teóricos siempre ajenos a lo que las y los jóvenes viven: “se trata de crear espacios de participación y reflexión, promover discusiones grupales, dejar entrar la vida de los chicos y chicas a la escuela, que puedan expresar lo que piensan, lo que sienten, lo que quieren, que puedan encontrar en los docentes a adultos disponibles capaces de escuchar sus preguntas, sus dudas, sus incertidumbres.” (CFE, *Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones*, 4) No es posible realizar una tarea educativa que no se tome el tiempo de escuchar a aquellos y aquellas que se educa.

C) *La realidad multicausal de las situaciones de consumo*: es muy recurrente afirmar que el problema se encuentra en la sustancia u objeto que se consume, o en la persona que lo realiza, no obstante, es un error. Como veremos más adelante, existen varios factores que inciden y conforman esta situación problemática que se intenta prevenir, y es justamente por este motivo que no se puede abordar la prevención desde un único frente. Es menester un proyecto que busque “atender, sobre todo, a las personas que se relacionan con los objetos de consumo en el contexto de sus relaciones sociales y condiciones materiales de existencia” (CFE, *Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones*, 3), entendiendo así una trama compleja y a la vez con tantas particularidades como subjetividades se encuentren. La prevención no busca, únicamente, ser una fuente de información respecto de las consecuencias negativas del consumo (aunque

muchas veces se entienda de esta manera), sino que intenta -y debe lograr- educar en la complejidad de una situación que verdaderamente lo amerita.

De esta manera, cada una de las actividades y objetivos expresados en los apartados siguientes no pueden sino ser entendidos en relación a estos tres ejes. La propuesta de este proyecto no es únicamente el contenido curricular, sino que está íntimamente relacionada con el método que promulgamos<sup>15</sup>, nuestra concepción de comunidad sus alcances y la búsqueda del trabajo en conjunto, y la centralidad de los y las jóvenes una vez asumida su irrupción en nuestras prácticas educativo-pastorales<sup>16</sup>.

En este punto me parece muy interesante realizar una salvedad que muestra la coincidencia (si es que así se puede definir) entre las importancias que le otorga el organismo federal a una escuela en clave preventiva, y la escuela que Don Bosco soñó a partir del carisma.

---

<sup>15</sup> Entendemos al *método* de la misma manera que lo hace el Hermano Lasallano Santiago Rodríguez Mancini: “Hacemos notar la diferencia entre método y metodología. Llamamos método a algo que es como la intención que está por debajo de las metodologías concretas. (...) Desde nuestra perspectiva no son las metodologías las fundamentales en el sentido de que ellas son siempre provisorias y variables. Lo fundamental es el aprendizaje del método, de la intención de buscar el sentido con el convencimiento de que existe y que se logra encontrar, que a la necesidad le corresponde una satisfacción. La educación es más bien cuestión de estilo que de procedimiento decía nuestro Hermano Pedro Chico Gonzales. Somos conscientes de que la carencia es constitutiva del ser hombres. El método también implica la aceptación de la carencia como marca del ser hombres” (H. S. MANCINI, *Teología de la educación para una pastoral educativa: comprender y hacer la escuela desde Jesucristo*, Ciudad de Buenos Aires 2018, 62)

<sup>16</sup> cf. FRESIA, *No siempre se hizo así: Para construir una pastoral con los jóvenes*, 25.

## 2. Salud y consumos problemáticos

### 2.1. Conceptos de orientación.

Es necesario antes de presentar los objetivos del proyecto poder aclarar qué es lo que entiendo cuando hablamos de *salud*, cuando digo *adicción*, cuando nombro los *consumos*, incluso cuando el término utilizado es *droga*. Los denomino *conceptos de orientación*, en tanto entiendo, como su nombre lo indica, que van a orientar toda proposición preventiva.

En este sentido siempre me rijo por las definiciones y conceptualizaciones dadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto a estos temas. No obstante esta cercanía con las definiciones de la OMS, me parece de suma importancia aclarar de qué manera se entiende la problemática del consumo (algo pudimos anticipar en el apartado anterior) ya que nos va a seguir ampliando la mirada a la hora de concretizar el proyecto.

(...) algunos docentes plantean la necesidad de realizar un desplazamiento del centro en los abordajes de los consumos problemáticos de drogas desde las sustancias hacia los sujetos y sus contextos. Critican así las políticas mediáticas y sanitarias que ponen en un lugar predominante a “la droga”, soslayando la multiplicidad de experiencias individuales y de procesos político-económicos en los que se enmarcan los consumos y/o adicciones a sustancias en nuestras sociedades. (A. CAMAROTTI, A. KORNBLIT, Y P. DI LEO, *Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC*, 2013, 5)

En este texto que compila algunas concepciones que docentes tienen sobre el abordaje y la prevención de las situaciones de consumo, se deja ver muy claro el imaginario que sostengo a la hora de pensar un consumo problemático.

En primera instancia, cuenta con los factores fundamentales que conforman su complejidad más capilar. En palabras de Graciela Touze (2010), estos factores son: la sustancia psicoactiva consumida (“qué se

consume”), el sujeto consumidor<sup>17</sup> (“quién consume”), las características del consumo<sup>18</sup> (“cómo se consume”) y “los escenarios” del consumo (“cuándo y dónde se consume”). Cualquier abordaje que esté exento de observar estas tres variables, queda trunco.

Por otro lado, hace una correcta aclaración que viene a colación de otra aclaración previa respecto del tratamiento de estos temas en los medios de comunicación en donde la criminalización y estigmatización están a la orden del día. La “necesidad de un desplazamiento” expresa la misma intención que el CFE cuando propone “atender, sobre todo, a las personas...” (CFE, 2015, p.3)

Por último, al darle relevancia a entender estas situaciones como una tensión dialéctica entre las “experiencias individuales” y los “procesos político-económicos”, logra superar la histórica contienda entre la concepción individualista del consumo, muy relacionada con el deseo y con la *actitud de oposición a la sociedad*<sup>19</sup>, y la concepción político-económica que detenta únicamente, una clara y enfática culpabilización por la falta de políticas de prevención, generalmente referidas al narcotráfico.

Me parece importante terminar con este concepto claro: las situaciones de consumo no pueden ser generalizadas ni estigmatizadas social, política, económica o generacionalmente. Es menester en nuestras prácticas y como adultos entender estos procesos como tramas complejas de relaciones a las que se accede, frente a las que se actúa y ante las que se previene en cada caso de manera diferente.

---

<sup>17</sup> Touze plantea que todo sujeto cuenta con “una realidad física y psíquica”, por lo que “el sentido que tiene el uso de sustancias para una persona se inscribe en su historia singular”.

<sup>18</sup> “Dosis, frecuencia de consumo, vía de administración, si se utiliza un única o varias sustancias combinadas, intencionalidad”,

<sup>19</sup> Asumo nuevamente las palabras de G. TOUZE, *Prevención del Consumo Problemático de Drogas. Un Enfoque Educativo*, Buenos Aires 2010, 9.

### III. DESARROLLO DEL PROYECTO

#### 1. Objetivos del Proyecto

Luego de una gran introducción, especificación del objeto de intervención y de estudio, y fundamentación, es momento de sistematizar las intenciones del proyecto.

##### 1.1. *Objetivo general (OG).*

Como ya he mencionado, busco realizar un proyecto educativo de prevención de consumos problemáticos y de adicciones acorde al ideario institucional de la Casa Salesiana Escuela y Premio Juan S. Fernández.

##### 1.2. *Objetivos específicos (OE).*

Para lograr ese objetivo, mi intención es:

- A. Adaptar el programa curricular proporcionado por el Consejo Federal de Educación para las unidades Curriculares de *Construcción de la Ciudadanía, Derecho, Biología, Química, Filosofía y Cultura Religiosa*.
- B. Conformar un itinerario de talleres y seminarios de carácter reflexivo e informativo para las alumnas y alumnos de la Institución.
- C. Desarrollar una propuesta de cuatro encuentros anuales de reflexión y planificación de contenidos y actividades para las y los educadores.
- D. Realizar dos encuentros anuales con las familias de alumnos y alumnas de la escuela para coordinar acciones de prevención conjuntas y mostrar los avances del proyecto.
- E. Proponer un equipo que pueda coordinar el presente proyecto, animar los encuentros y formaciones docentes y realizar un trabajo en red con instituciones que se encuentren en la zona.

#### 2. Ejecución del proyecto

¿De qué manera estará plasmado? A partir de los objetivos iré deshilvanando las actividades concretas de esta propuesta, explicitaré las y

los agentes educativo-pastorales que las llevarán a cabo, su planificación, puesta en marcha y evaluación.

### 2.1. *Equipo coordinador*

No es necesario leer el OE 5 para advertir la necesaria presencia de un grupo de personas capacitadas que pueda llevar adelante esta propuesta de manera coordina, integral y coherente con el ideario institucional.

La idoneidad de este equipo es clave y no se rige únicamente en su formación en la prevención de situaciones de consumo, sino, más bien, en la capacidad que tenga de aunar el proyecto en el itinerario que la escuela mantiene. Este esquema propuesto, como podemos anticipar y afirmaremos más adelante en la concatenación de las actividades concretas, tiene muchas aristas que atender: metodológicas, conceptuales, incluso en sus destinatarios y destinatarias. Es justamente esta realidad compleja la que hace que no pueda ser entendida y coordinada como “una actividad más”.

Este equipo deberá, evidentemente, contar con especialistas en prevención de adicciones, pero también personas capacitadas para poder dar respuestas a las necesidades cambiantes y dinámicas de un currículm áulico que resulte significativo; personas capaces de planificar y llevar adelante las reuniones propuestas, tanto sea de reflexión y formación docente, como informativas y consultivas para las familias; personas que puedan entender este proyecto inserto en la dinámica del sistema preventivo y nunca ajeno a él; personas capaces de gestionar todos estos movimientos dentro del ámbito educativo formal que, como ya mencionamos, tiene muchas particularidades.

En definitiva, el proyecto debe ser llevado a cabo con personas que, además de su formación y capacidad respecto de los contenidos, sean capaces de escuchar a sus destinatarios y destinatarias y, a partir de esa escucha atenta, poder formar, informar y traducir de manera significativa la propuesta en actividades concretas.

### 2.2. *Jornadas docentes*

Se propone dos tipos de jornadas docentes que ayuden a lo largo del año a acompañar los procesos que inicia este proyecto. Como mencionamos en

los fundamentos, entendemos a la comunidad educativo-pastoral como la medida de alcance, ya que nada se puede hacer de manera aislada e individual.

### 2.2.1. JORNADAS DE FORMACIÓN

Existirán las *jornadas de formación*, en las que todo el equipo docente recibirá formaciones específicas del campo de la prevención de adicciones. Este estilo de propuestas pueden ser llevadas a cabo por el equipo coordinador o se puede realizar una invitación a un experto o una experta sobre el tema.

Las temáticas a abordar son muy variadas, amplío una lista a continuación de las que creo son prioritarias y urgentes en función de la Escuela en cuestión, no obstante saber que las temáticas elegidas tienen que ser discernidas a la luz de las necesidades de las y los jóvenes.

- Acercamiento a los *conceptos básicos* que se relacionan con las situaciones de consumo problemático.<sup>20</sup>
- La Pastoral Nacional de Adicciones y su propuesta de *buenas prácticas en la escuela*.<sup>21</sup>
- El programa de “*entrenamiento en habilidades para la vida*”<sup>22</sup>

<sup>20</sup> El texto de Graciela Touze (2010) ya citado puede ser una guía muy interesante si se busca un enfoque educativo.

<sup>21</sup> “Las Buenas Prácticas son un conjunto de acciones diseñadas y planificadas para el abordaje integral en el ámbito educativo sobre el consumo problemático de sustancias. Una buena práctica es aquella que genera un impacto positivo; produce una transformación en la comunidad, crea conciencia y fortalece vínculos. Además es planificada de acuerdo al ámbito educativo específico, tiene un objetivo claro y criterios para hacer un seguimiento. Su planificación está dada desde una mirada situada, que se centra en la persona entendida desde una antropología cristiana abrazando su complejidad. Asimismo, estas se encuentran sistematizadas y ordenadas en una propuesta sostenida en el tiempo en cierto ámbito comunitario que, a su vez, serán oportunidades para la construcción de otras Buenas Prácticas.” (CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA, *La escuela le habla a la Escuela: Buenas Prácticas para la Pastoral de Adicciones* Buenos Aires 2017, 5)

<sup>22</sup> “Definido en forma amplia, un enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Este documento identifica las “Habilidades para la vida” como: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo co-

La existencia de estas jornadas no puede servir como argumento para la falta de formación continua<sup>23</sup>. El equipo coordinador deberá animar este proceso para que se sienta como una verdadera necesidad de discernimiento continuo.

### 2.2.2. JORNADAS DE PLANIFICACIÓN

Otra propuesta que se realiza son las jornadas de planificación docente. Tendrán dos aristas importantes para trabajar: primero una de discusión y actualización de los *Contenidos Curriculares* más adelante expresados, en consonancia con los presentados en los Lineamientos del CFE. Esta primera tarea se realizará por áreas pedagógicas donde se pedirá que los y las docentes puedan:

1. Revisar los contenidos, hacer modificaciones pertinentes y agregar lo que crean necesario.
2. Pensar dinámicas áulicas para trabajar en los diferentes años y que las intervenciones no sean aisladas.
3. Armar proyectos de intervención, ya sean áulicos o extraordinarios, que puedan pensarse como “Propuestas Integradas” (CFE, 2015, p.31-33) y que permitan el trabajo en conjunto con otras áreas pedagógicas.

Por otro lado, la planificación en conjunto con todo el personal docente debe orientarse al último punto recién mencionado, y a la planificación por comisiones de los talleres y seminarios propuestos en el OE2.

### 2.2.3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

---

municación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control).” (L. MANGRULKAR, C.V. WHITMAN, M. POSNER, *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Washington, D. C. 2001)

<sup>23</sup> Aquí el concepto formación cuenta con ciertos sesgos propios de nuestro lenguaje cotidiano. En este caso hago referencia a espacios de encuentro, discusión e integración de nuevos conceptos específicos. No obstante no se agota allí: entiendo la experiencia docente entre las y los jóvenes como intrínsecamente formativa.

Dentro del OE3, menciona 4 encuentros docentes: dos de ellos serán jornadas de *formación*, y las dos restantes jornadas de *planificación*. Es importante que las reuniones sean intercaladas, empezando por un encuentro formativo que pueda no sólo avanzar con el contenido elegido, sino también presentar la propuesta a trabajar y planificar en la siguiente jornada y de esa manera anticipar, acercar material para lectura previa, etc.

### 2.3. Jornadas con familiares

Otra instancia diferente y muy interesante para lograr que la prevención se manifieste de la manera más completa e integral posible, son estas jornadas informativas y reflexivas con las familias de las alumnas y los alumnos. En ellas se trabajará de manera intensiva en cuatro ejes:

- El primero *informativo*, buscará dar cuenta de las actividades realizadas y a realizar en el marco de este proyecto integral.
- El segundo *formativo*, buscará propiciar situaciones de prevención de los consumos (por detección, acompañamiento, intervenciones puntuales, trabajo en red con otras instituciones, etc.) intra-familiares. Valorizar estos espacios preferenciales de prevención familiar es tarea de estas reuniones.
- El tercer eje, arraigado al segundo, va a ser *consultivo*, en donde los y las familiares acercarán cualquier tipo de consulta a docentes presentes.
- Y el cuarto ítem va a estar signado por las *propuestas*. De esta manera, se le da voz a las familias, parte esencial de nuestra comunidad, para que la tarea preventiva sea verdaderamente conjunta.

De esta forma, la prevención se ve fortalecida en la medida en que las familias son capaces de detectar estas situaciones, de afrontarlas de manera oportuna, de comunicarlas a la Escuela para un acompañamiento conjunto y de, en caso de ser necesario, poder recurrir a otras instituciones especializadas en los tratamientos adecuados.

### 2.4. Contenidos curriculares

En este apartado de la ejecución del proyecto expondré los contenidos curriculares que se propone agregar al de las asignaturas. No obstante

haberlo mencionado varias veces, me parece importante aclarar en este punto la importancia de la integralidad en este proyecto: está claro que, como se plantea un proyecto educativo en un ámbito de educación formal, el aula se va a ubicar como el lugar preferencial para la prevención por su posibilidad de articulación y dinamismo, así como su rol preponderante dentro de la escuela. Entendemos, sin embargo, la propuesta de los contenidos curriculares como una metodología dentro del proyecto, por lo que no puede pensarse aislada e inarticulada.

Los contenidos aquí presentes nacen, como mencionamos, a partir de la propuesta curricular del CFE; el trabajo de adaptación realizado se basa en la aplicación de estos lineamientos en el JSF, por lo que se citan las unidades curriculares correspondientes a los dos ejes trabajados en el informe (Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana), y se agregan como complemento nuevos temas para las unidades curriculares de Derecho, Cultura Religiosa y Filosofía.

a) Área Ciencias Naturales.

- Ciencias Naturales, Ciclo Básico, 1° Año
  - El estudio de la nutrición en el organismo humano. Cuidado del propio cuerpo: hábitos saludables que permitan el cuidado de todos los sistemas. Posibilidades y ventajas de estas conductas.
  - La alimentación en el ser humano: discusiones acerca de algunas problemáticas en torno a la alimentación. Los efectos y consecuencias del tabaco, el alcohol y/u otras sustancias psicoactivas, en todos los sistemas involucrados en la nutrición del organismo.
- Biología, Ciclo Básico, 2° Año
  - Los hábitos saludables vinculados con la salud sexual y reproductiva que promueven el cuidado de sí mismo y entre pares, y su relación con las adicciones.
  - Los efectos del consumo del alcohol y/u otras sustancias psicoactivas en el sistema nervioso. Las modificaciones que

se provocan en los procesos perceptivos, cognitivos, emocionales y motivacionales.

- Las consecuencias que pueden ocasionar las alteraciones producidas por el consumo de sustancias psicoactivas en la seguridad vial y/o en situaciones de conflicto/violencia.
- Algunas medidas de prevención relacionadas con la seguridad vial, como el consumo de bebidas alcohólicas a partir de los 18 años—a nivel personal- y los controles de alcoholemia – a nivel social.

- **Biología, Ciclo Básico, 3º Año**

- La incidencia del consumo de sustancias psicoactivas en el cuidado de sí mismo y del otro, en torno a aspectos vinculados con la salud sexual y reproductiva y la prevención de situaciones de riesgo, como el embarazo no planificado y las infecciones de transmisión sexual.
- Los hábitos saludables vinculados con el consumo de sustancias psicoactivas durante el embarazo y la lactancia, para prevenir los efectos nocivos en la salud de la madre y el bebé.

- **Química, Ciclo Superior**

- Los agentes carcinógenos, como por ejemplo los presentes en el humo del tabaco, y la caracterización de los efectos mutagénicos que conducen al desarrollo de diversos tipos de cáncer.
- La idea de determinismo genético en relación a las adicciones y al consumo problemático de sustancias psicoactivas, y los argumentos científicos que permiten poner en discusión dichas posturas, contemplando el componente ambiental en el desarrollo de las conductas de las personas.

b) **Área Formación Ética y Ciudadana.**

- **Ciencias Sociales, Ciclo Básico, 1º Año**

- La comprensión de la dimensión ética de las acciones humanas. La libertad y su relación con la responsabilidad. Conductas adictivas, pérdida de la conciencia del contexto y de las consecuencias de las propias acciones.
  - Los DD.HH. y los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. El Estado de Derecho y las garantías constitucionales relacionadas con la minoría de edad y las conductas adictivas. Derecho a la salud. Campañas para prevenir adicciones en adolescentes y jóvenes. Responsabilidades del Estado y de los adultos.
  - La solidaridad y la cooperación. Estado y sociedad civil frente al consumo problemático de drogas.
- Construcción de la Ciudadanía, Ciclo Básico, 2ºAño
- Identidades y diversidades. La juventud y las juventudes. Las identidades que generan las manifestaciones y prácticas adolescentes y juveniles.
    - Grupo de pares. Identificación e identidad. El consumo de alcohol y de otras sustancias psicoactivas como práctica de pertenencia al grupo.
    - Los adolescentes como consumidores. El “mercado” y los consumos adolescentes.
  - Relaciones entre los distintos aspectos de las conductas adictivas: sujeto, objeto y situación. Contextos, motivos e intenciones que conducen a conductas adictivas.
  - Lo público, lo privado, lo íntimo y lo personal. Efectos del consumo problemático de sustancias psicoactivas en uno mismo y en la convivencia con los demás.
  - El consumo de sustancias psicoactivas en contextos de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. Normas que regulan la venta de alcohol como política de cuidado.

- El rol de la publicidad en relación con el consumo. Publicidades que propician el consumo de sustancias psicoactivas. Diferencias y similitudes entre publicidades de distintos tiempos y lugares. Su rol en la construcción de la identidad juvenil y en el consumo problemático.
  - Relación entre los conceptos de prejuicio – estereotipo – discriminación – estigmatización. Prejuicio, estereotipo, discriminación y estigmatización dirigidos a personas o grupos en situación de consumo problemático.
  - Redes, organismos e instituciones dedicadas a la prevención de las adicciones y al tratamiento de las personas adictas. Elaboración de campañas de información sobre efectos del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes.
- Construcción de la Ciudadanía, Ciclo Básico, 3º Año
- Modelos de felicidad y de éxito enunciados por los medios de comunicación. Relación entre modelos de felicidad y de éxito y consumo problemático.
  - Acciones antijurídicas (o contrarias a la ley) y accidentes producidos por negligencia o imprudencia. La negligencia y la imprudencia relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas. Nociones jurídicas de dolo, dolo eventual, culpa, culpa con representación. Sanciones a adultos responsables de los menores. Responsabilidad civil. Resarcimiento por daños.
  - Diversas prácticas sociales asociadas al consumo en contextos históricos y culturales diferentes.
  - Rol del Estado y políticas públicas en relación con la prevención de adicciones. La participación de la sociedad civil a través de organizaciones sociales, comunitarias, religiosas y políticas en la prevención de adicciones.
- Política y Ciudadanía, Ciclo Superior
- La indagación y análisis crítico de las formas diversas de ser adolescentes y jóvenes desde diferentes miradas.

Relaciones y tensiones entre la construcción de la identidad personal, los vínculos inter-generacionales y los consumos problemáticos en diversos contextos sociales y culturales.

- Canales institucionales y procesos de participación ciudadana en la discusión de las leyes y en la elaboración e implementación de políticas públicas relacionadas con la prevención y tratamiento de las adicciones.

- Derecho, Ciclo Superior

- Aspectos jurídicos relacionados con el consumo problemáticos de sustancias psicoactivas. Leyes vigentes, jurisprudencia y proyectos de ley en torno a la comercialización y al consumo de drogas en la Argentina y en la región. Controversias valorativas y legislativas respecto de la tenencia de drogas no legales para consumo personal.
- Ley de salud mental, acercamiento a las metodologías de abordaje, conocimiento de los derechos y garantías de las personas con padecimientos mentales. La inclusión de las personas con adicciones dentro de la ley.

c) Área Cultura Religiosa.

- Cultura Religiosa, Ciclo Básico, 1º Año

- El valor de la persona en tanto hijo e hija de Dios. La importancia de mostrarse coherentemente con lo que uno o una verdaderamente es.

- Cultura Religiosa, Ciclo Básico, 2º Año

- La vocación y la valoración de un estilo de vida coherente con el camino y la vida de Jesús
- La vida de Jesús en su contexto. Su opción por los últimos. Las transformaciones que se daban en sus encuentros. Jesús liberador de las opresiones.

- Cultura Religiosa, Ciclo Básico, 3º Año

- Los modelos de felicidad. Las bienaventuranzas como paradigma de la propuesta de vida de Jesús. Lo últimos dentro de las Bienaventuranzas.
- Primeras Comunidades Cristianas. La conformación de identidades a partir de las experiencias comunitarias de los grupos de seguidores de Jesús de la primera, segunda y tercera generación.
- Cultura Religiosa, Ciclo Superior
  - El Reino: dimensiones, construcción y visibilizarían. La construcción comunitaria del Reino. El Reino como exigencia. Los injusticiados como destinatarios preferenciales del Reino de Dios.
  - Doctrina Social de la Iglesia:
    - Perspectiva de los DD.HH.
    - “Valores fundamentales de la vida social: verdad, libertad y justicia”
    - Los modelos culturales: el ser humano como ser cultural; las críticas a los actuales modelos culturales mediáticos; diálogo fe-cultura; la inspiración cultural desde la fe cristiana.
  - La conformación de “La Gran Iglesia”. Cambios en las primeras comunidades en función de las presiones socio-políticas del Imperio y la cultura romana-helenística.
- Propuesta transversal del área
  - Testimonios de cristianas y cristianos comprometidos socio-políticamente. Experiencias de los Hogares de Cristo, el Movimiento de Curas Villeros, el P. “Pepe”, P. Mugica y otros/as.

d) Área Humanidades

- Filosofía, Ciclo Superior
  - Introducción a la antropología filosófica. Acercamiento al hombre a partir de los cambios de paradigma que se dan de

la modernidad a la contemporaneidad. La subjetividad contemporánea.

- Discusiones éticas: la medicalización como fenómeno contemporáneo. La medicalización de la infancia. Las drogas depresoras y las presiones sociales

## 2.5. Talleres, seminarios e intervenciones extraordinarias

Siguiendo las intenciones del OE2 y las especificaciones dadas en el apartado de las *jornadas docentes*, paso a detallar la propuesta de talleres y seminarios específicos del proyecto.

### 2.5.1. ACLARACIONES GENERALES

Estas intervenciones son de carácter preventivo, por lo que buscarán generar ambientes de escucha, diálogo y discusión frente a las situaciones de consumo de manera específica e inespecífica.

La propuesta trae consigo el peligro de resultar fácilmente aislable, en tanto situación única y específica, y es justamente por eso, que la planificación debe ser con la comunidad educativo-pastoral de la Escuela. De otra manera, los talleres y seminarios abordados serán fácilmente diferenciados del todo que resulta el proyecto.

Para llevar adelante estos encuentros será central la figura del Encargado o Encargada de curso, quien junto al equipo coordinador<sup>24</sup> buscará la fecha de aplicación (siempre siendo coherente con la propuesta temporal abajo explicitada), además de llevar adelante cada uno de los encuentros. El equipo de convivencia no queda exento de la participación en los talleres y seminarios, todo lo contrario. Al ser situaciones particulares y excepcionales, es importante que puedan participar la mayor cantidad de adultos que sea posible dentro de parámetros coherentes, en especial si son estos adultos quienes acompañan de cerca a las chicas y los chicos que concurren al taller.

### 2.5.2. PROPUESTA METODOLÓGICA

Los talleres y seminarios tendrán un orden coherente aquí explicitado y siempre a revisión del Equipo Coordinador. La intención es hacer dos

---

<sup>24</sup> No queda exenta la participación de algún encargado o encargada dentro del equipo.

encuentros por año con cada uno de los cursos, el primero orientado a explicitar algunos contenidos específicos de las situaciones de consumo, el segundo orientado a trabajar el fortalecimiento y desarrollo de alguna de las *habilidades para la vida*, siempre, de más está decirlo, siendo coherente y atendiendo a la situación vital de las edades a las que nos referimos.

### 2.5.3. CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Los contenidos específicos serán puestos a revisión en cada una de las situaciones, pero hago aquí una propuesta para el trabajo de los primeros encuentros con cada año:

- *Primer año*: Concepto de consumo. ¿Qué consumimos? ¿Para qué consumimos? ¿Por qué lo hacemos?
- *Segundo año*: Las drogas. Definición y clasificación según su efecto en el cuerpo humano. Tensión entre la legalidad y la prohibición de las drogas.
- *Tercer año*: Las adicciones. La adicción entendida como afección. Los riesgos del consumo indebido de drogas. Uso, abuso y dependencia.
- *Cuarto año*: La prevención del consumo de drogas. Los cuidados en relación con las situaciones de riesgo<sup>25</sup>.
- *Quinto año*: Profundización en la construcción histórica, económica y social del consumo. Prejuicios y estigmas alrededor de las personas consumidoras. Acercamiento a los tipos de tratamientos.
- *Sexto y séptimo año*: Profundización en los tipos de tratamientos. Instituciones dedicadas. Profundización en las complicaciones físicas, psíquicas y relacionales que trae consigo el consumo.

Para completar este pequeño listado se propone que en sexto y séptimo año los contenidos específicos estén acompañados de visitas a diferentes instituciones y acompañamiento de profesionales que puedan profundizar aún más en este recorrido.

### 2.5.4. INTERVENCIONES EXTRAORDINARIAS

Sería acotado proponer este tipo de encuentros educativos y no dejar abierta la posibilidad de que el equipo de convivencia pueda, frente a

---

<sup>25</sup> Es interesante poder reforzar este punto desde otras dinámicas sabiendo que se encuentra como contenido curricular para tercer año.

situaciones particulares de cada grupo y con el acompañamiento del equipo coordinador, pensar intervenciones extraordinarias a las aquí propuestas. Hay veces donde las situaciones exceden la planificación previa, y es importante tener la capacidad de evidenciarlas y actuar debidamente.

#### IV. CONCLUSIONES

Reconozco que, a pesar de lo difícil que se torna hacerlo solo, pensar este tipo de intervenciones es muy valioso para mi profesión y para -o eso anhelo- los chicos y las chicas con las que comparto el día a día de la escuela.

Realizar este trabajo en primera instancia me permitió, e incluso obligó, a pensar de manera más integral las propuestas educativas que mantenía, a veces, de manera aislada. Aislado no tanto por ser un educador solitario en su tarea, sino, más bien, por entender las intervenciones en sí mismas, separadas de proyectos que engloben una idea fuerza, una intención, un método que busquen sostener.

Centrándome específicamente en el trabajo, puedo concluir que fue una búsqueda porque todo lo aprendido (no sólo contenidos, también herramientas y formas de pensar y abordar los conflictos) puede ser plasmado de manera coherente con mi trabajo y vocación a los que no puedo separar, por la institución en la que trabajo y por mis convicciones personales, de la mirada y las formas que el Espíritu nos regala mediado de Don Bosco y su Congregación. Respecto de esto, a medida que iba escribiendo, me alegraba que tantos puntos fueran coincidentes, porque claro, Don Bosco lo soñó así, preventivo.

Se va acercando el retorno a clases y realmente espero que estos casi seis meses de estudio de la Diplomatura, y en particular este trabajo que es su fruto, puedan encarnarse en la vida y en el patio de la Escuela que con tanta pasión camino.

Retomo, para terminar, las palabras del Santo Mons. Óscar Romero: palabras que me iluminan desde hace años y que no puedo dejar de evocar

esperanzadoras en el ejercicio de esta tarea preventiva y llena de frutos que, muchas veces, no llegamos a ver.

“De vez en cuando, dar un paso atrás nos ayuda a tomar una perspectiva mejor. El Reino no sólo está más allá de nuestros esfuerzos, sino incluso más allá de nuestra visión. Durante nuestra vida, sólo realizamos una minúscula parte de esa magnífica empresa que es la obra de Dios.

Nada de lo que hacemos está acabado, lo que significa que el Reino está siempre ante nosotros. Ninguna declaración dice todo lo que podría decirse. Ninguna oración puede expresar plenamente nuestra fe. Ninguna confesión trae la perfección, ninguna visita pastoral trae la integridad. Ningún programa realiza la misión de la Iglesia. En ningún esquema de metas y objetivos se incluye todo. Esto es lo que intentamos hacer: plantamos semillas que un día crecerán; regamos semillas ya plantadas, sabiendo que son promesa de futuro. Sentamos bases que necesitarán un mayor desarrollo. Los efectos de la levadura que proporcionamos van más allá de nuestras posibilidades. No podemos hacerlo todo y, al darnos cuenta de ello, sentimos una cierta liberación. Ella nos capacita a hacer algo, y a hacerlo muy bien. Puede que sea incompleto, pero es un principio, un paso en el camino, una ocasión para que entre la gracia del Señor y haga el resto.

Es posible que no veamos nunca los resultados finales, pero ésta es la diferencia entre el jefe de obras y el albañil. Somos albañiles, no jefes de obra, ministros, no el Mesías. Somos profetas de un futuro que no es nuestro. Amen.”

*Mons. Óscar Romero*

## BIBLIOGRAFÍA

- G. J. BOTVIN, *Entrenamiento en Habilidades para la Vida y Prevención del Consumo de Drogas en Adolescentes: Consideraciones teóricas y Hallazgos Empíricos*, 1995
- A. CAMAROTTI, A. KORNBLIT, Y P. DI LEO, *Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC*, 2013
- CONFERENCIA EPISCOPAL ARGENTINA, *La escuela le habla a la Escuela: Buenas Prácticas para la Pastoral de Adicciones* Buenos Aires 2017
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, *Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas - Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones*, Buenos Aires 2015
- DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL, *La Pastoral Juvenil Salesiana: Cuadro Fundamental de Referencia*, Roma 2014
- I. A. FRESIA, *No siempre se hizo así: Para construir una pastoral con los jóvenes*, Buenos Aires 2018
- F. FUENTES ALCÁNTARA (Coord.), *Guía para la enseñanza de la Doctrina Social de la Iglesia*, Buenos Aires 2014
- H. S. MANCINI, *Teología de la educación para una pastoral educativa: comprender y hacer la escuela desde Jesucristo*, Ciudad de Buenos Aires 2018
- L. MANGRULKAR, C.V. WHITMAN, M. POSNER, *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Washington, D. C. 2001
- G. TOUZE, *Prevención del Consumo Problemático de Drogas. Un Enfoque Educativo*, Buenos Aires 2010

### Páginas web consultadas:

- Villas y asentamientos en la localidad de San Isidro: <http://datos.sanisidro.gob.ar/dataset/villas-y-asentamientos-precarios-de-san-isidro/archivo/9d487464-ab50-47d2-8bf9-140c5628dad6>
- Obras Salesianas en el mundo: [https://www.sdb.org/es/Datos\\_estad%C3%ADsticos/En\\_el\\_Mundo](https://www.sdb.org/es/Datos_estad%C3%ADsticos/En_el_Mundo)
- Obras salesianas en la Inspectoría Argentina Sur: <https://donboscosur.org/obras/>
- Página Web institucional de la Escuela y Premio JSF: <https://www.salesianossi.org/blank>

- Las Buenas Prácticas promovidas por la Conferencia Episcopal Argentina y su comisión de pastoral de adicciones:  
<https://www.episcopado.org/contenidos.php?id=1697&tipo=unica>

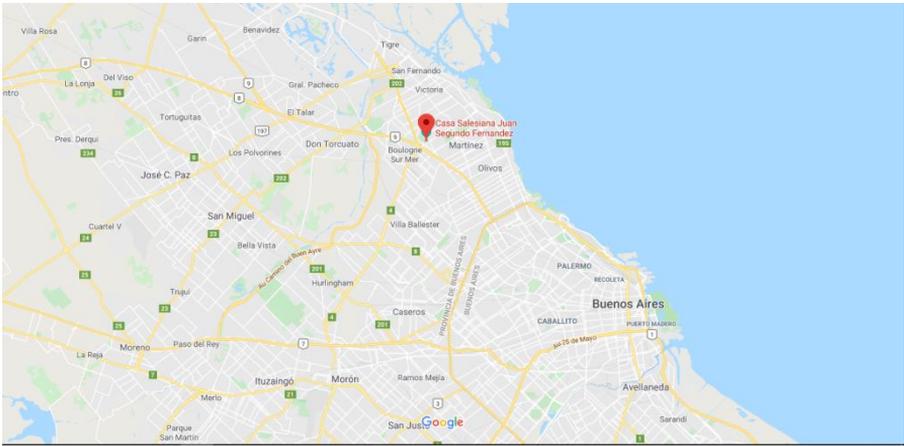
ANEXOS:



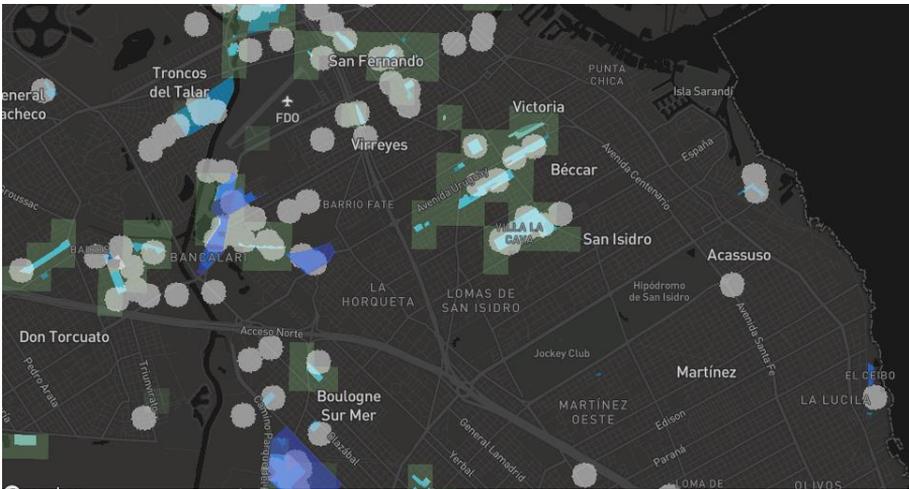
Anexo 1.1.: Ubicación en el mapa de la Casa Salesiana Juan Segundo Fernández.

[Estudios] F. J. Cousido, La prevención escolar de los consumos problemáticos. Aproximaciones, propuestas y proyectos

---



Anexo 1.2.: Ubicación en el mapa de la Casa Salesiana Juan Segundo Fernández. Referencia CABA.



Anexo 2: Mapa de las villas y los asentamientos precarios de la localidad de San Isidro y al rededores.

## EL ABOGADO DEL NIÑO

*Catalina Salum Mancini<sup>1</sup>*

**RESUMEN.** El presente artículo presenta la figura del abogado del niño. Los aspectos se examinan en función de su importancia práctica, la aplicación necesaria de la misma, y su función en los procesos judiciales. La figura del abogado del niño se analizó a la luz de la legislación pertinente, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional 26.061, y se menciona la doctrina y jurisprudencia más importante en la materia. Al mismo tiempo, se describen diferentes posiciones que giran en torno a ella, en cuanto a su aplicación y acción práctica, y destacamos los diversos derechos mencionados y reconocidos en la legislación para entender la figura del abogado del niño.

**PALABRAS CLAVES.** abogado del niño, niña y adolescente, derecho del niño, derecho del niño a ser oído, interés superior del niño, designación del abogado del niño.

**ABSTRACT.** This article presents the figure of the child's lawyer. Aspects are reviewed in terms of their practical importance, the necessary application of the same, as well as to assess their role in judicial processes. The figure of the child's lawyer was analysed in the light of the relevant legislation, the International Convention on the Law of the Child and National Law 26.061, and mention is made of the most relevant doctrine and jurisprudence in this area. At the same time, different positions are described that revolve around it, with regard to its implementation and practical action, and we emphasize the various rights mentioned and recognized in the legislation in order to understand the figure of the child's lawyer.

**KEY WORDS.** Child and adolescent lawyer, right of the child, right of the child to be heard, best interests of the child, designation of the child's lawyer.

---

<sup>1</sup> Graduada en Derecho de la Universidad Salesiana Argentina (UNISAL), participa actualmente del Trabajo de Investigación que se dicta en la misma universidad, sobre la figura del abogado del niño.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge a partir de un interrogante: ¿Por qué es necesario aplicar la figura del abogado del niño? Con el motivo de responder a la misma, se propusieron distintos objetivos; el primero de ellos fue analizar el marco normativo de la figura del abogado del niño, tanto a nivel nacional como internacional, el segundo de ellos fue la comparación de la función del abogado del niño con otras figuras que hacen a la tutela de los derechos del niño, y en tercer lugar, se propuso determinar la intervención del abogado del niño.

La importancia de este artículo se basa en que la figura del abogado del niño se encuentra legislada pero no es lo suficientemente utilizada, sin embargo, es clave para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. De modo que, la investigación llevada a cabo se centró en mostrar la necesidad de la figura. Si bien la misma es tenida en cuenta en la legislación argentina, está ausente en la administración de la justicia y esto se da básicamente por tres motivos.

En principio, no hay una diferenciación clara entre la figura del abogado del niño, el asesor de menores y los representantes legales y/o tutores; en relación a esto hay que tener en cuenta, distintas situaciones que pueden darse en la práctica, como por ejemplo si hay un desconocimiento de la figura del abogado del niño, si la figura es solicitada por los abogados y tribunales o directamente no es pedida por los mismos, y/o si hay cierta reticencia a la misma en que forme parte de proceso.

En segundo lugar, se presenta el problema de la designación del abogado del niño, en cuanto a si a este lo puede elegir el propio niño, niña y/o adolescente (NNyA), o debe ser designado mediante un listado confeccionado por los colegios de abogados.

En tercer y último lugar, se presenta el problema de la regulación de honorarios, que viene de la mano con la designación del mismo. Nos detendremos puntualmente en este trabajo en el primer motivo expuesto, definiendo

do tanto la figura como sus lineamientos, e intentando exponer la diferencia con otras figuras del ordenamiento jurídico.

No hay que dejar de mencionar que la investigación llevada a cabo tiene carácter socio-jurídico; el estudio se basa en la interrelación entre normas positivas y realidad social, y en este punto, el grado de eficacia y efectividad de un determinado derecho: se trata de constatar los posibles desajustes entre el derecho vigente y su eficacia real, examinando las causas de esos desajustes.

Estudiar y analizar la figura del abogado del niño, hace a su relevancia social y jurídica. Su utilidad, en cuanto a sus implicancias prácticas y sociales, podría ser de gran impacto en los niños, niñas y adolescentes y no solo en ellos, también en sus familias, en el común de nuestra profesión como abogados, y en la sociedad en general; debemos poner énfasis en repensar el modo en que se da un proceso, enfocándonos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA).

Investigar la figura del abogado del niño implica la posibilidad de analizar el alcance social de la misma, rever un proceso administrativo y judicial, cómo están trabajando los profesionales con esta figura; nos permite plantearnos si efectivamente estamos utilizando la figura creada y si se diferencia claramente de otros roles estatuidos para la defensa de los derechos de los NNyA. La investigación mueve al planteo de interrogantes acerca de la escasa presencia del abogado del niño en la cuestiones legales, la negativa de traslado al abogado del niño, la falta de respuesta del juzgado ante el pedido, y en cuanto a esto, la cuestión clave en relación a la efectividad de la figura y necesaria intervención.

En el recorte bibliográfico que hemos analizado se puede observar que, desde la incorporación de la figura del abogado del niño en nuestra legislación, la figura legal ha permanecido inserta en el ordenamiento jurídico pero pasando inadvertida. En este sentido, se presenta una disyuntiva en cuanto al punto de la investigación, dado por la premisa de la que partimos: la diferenciación clara entre la figura del abogado del niño y el asesor de menores; en este sentido, desde la postura en la que nos paramos, como veremos más adelante, se pueden analizar distintas respuestas en cuanto a su aplicación

práctica, que debemos ir evaluando en este camino. La disyuntiva a la cual hacemos referencia, es el lineamiento establecido e interpretado desde la jurisprudencia nacional en los últimos años y a partir de la sanción del nuevo CCyC, en cuanto a la limitación a una determinada edad de los niños, niñas y adolescentes, en función de la capacidad progresiva, para contar con un abogado o no; y, en este sentido, debemos analizar la figura del abogado del niño a la luz de la legislación actual. En cuanto a esto debemos demostrar que los NNyA tienen derecho a contar con un abogado y por eso debemos resaltar su importancia, y la necesaria participación, y a su vez exponer que es un derecho más el contar con la asistencia letrada correspondiente, independientemente de la edad con la que se cuenta. Para esto analizaremos la legislación respectiva, tanto la internacional como la de carácter nacional.

## II. MARCO INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Los derechos, principios y garantías, por los que se rige la materia a nivel internacional se encuentran receptados en la legislación argentina. Tras la reforma constitucional del año 1994, se han recibido diversos tratados y convenciones internacionales que adquirieron jerarquía constitucional. El art. 75, inc. 22 estatuye algo fundamental para nuestro análisis, que los tratados y convenciones sobre derechos humanos que tienen jerarquía constitucional “deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella (CN) reconocidos”<sup>2</sup>, es decir, los derechos y garantías reconocidos en estos

---

<sup>2</sup> “Atribuciones del Congreso. Artículo 75.- Corresponde al Congreso: (...) 22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. (...) la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara.”

tratados, deben considerarse complementarios de los reconocidos en la primera parte de la Constitución Nacional.

El tratado que nos interesa, y este es el punto de partida de nuestro análisis, es la Convención Sobre los Derechos del Niño, en adelante CDN, considerada la “carta magna”<sup>3</sup> en temas relacionados a la infancia, y teniendo en cuenta dos artículos fundamentales, el art. 3 y el art. 12, ya que el Comité de Derechos del Niño ha señalado su complementariedad.

En su art 12 la Convención establece que:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio del derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

De este artículo surgen varias pautas, por un lado (12.1) se reconoce al niño/a el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, y de esto surge un segundo derecho: que esas opiniones sean tenidas en cuenta, en función de la edad y madurez del mismo. De esta manera, los Estados parte de la Convención se comprometen a reconocer el derecho de los niños/as a expresar su libre opinión y a garantizar su observancia escuchando las opiniones de los mismos, y a su vez, a tenerlas en cuenta. Esta obligación supone que los Estados, con respecto a su sistema judicial, deben garantizar directamente ese derecho o adoptar o revisar leyes para que el niño pueda disfrutarlo plenamente.

En este punto, cabe hacer mención a la causa “Atala Riffo y Niñas vs. Chile” donde la Corte Interamericana de Derechos Humanos estableció que “...el aplicador del derecho, sea en el ámbito administrativo o en el judicial, deberá tomar en consideración las condiciones específicas del menor de edad y su interés superior para acordar la participación de éste, según corresponda, en

---

<sup>3</sup> C. ROMANO, *La Niñez*. Buenos Aires 2009, 23-27.

la determinación de sus derechos...” (Corte IDH, 2012, párrafo 108). Y más aún, el Comité de los Derechos del Niño destacó que el artículo 12 se aplica en iguales condiciones a niños pequeños como a los más grandes; independientemente de la edad, los niños tienen derecho a expresar sus opiniones, que deben ser tenidas en cuenta en función de la edad y madurez de los niños.

Por otro lado (12.2) se establece el derecho del niño a ser oído. En cuanto a esto, varias normas de carácter internacional reconocen el derecho a ser oído de las personas, incluidos los niños, niñas y adolescentes, a saber: la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos). Así, la Corte Interamericana de Derechos Humanos sostuvo frente a esto que: “...el Tribunal observa que el artículo 8.1 de la Convención Americana consagra el derecho a ser oído que ostentan todas las personas, incluidos los niños y niñas, en los procesos en que se determinen sus derechos. Este derecho debe ser interpretado a la luz del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual contiene adecuadas previsiones sobre el derecho a ser escuchado de las niñas y los niños, con el objeto de que la intervención del niño se ajuste a las condiciones de éste y no redunde en perjuicio de su interés genuino”<sup>4</sup>.

Ahora bien, el art 3 de la CDN establece:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (...)

---

<sup>4</sup> Corte IDH, 2012: párrafo 197.

Y el Comité de Derechos del Niño ha señalado que el artículo 3, párrafo 1, no se puede aplicar correctamente si no se cumplen los requisitos del artículo 12. Del mismo modo, el artículo 3, párrafo 1, refuerza la funcionalidad del artículo 12 al facilitar el papel esencial de los niños en todas las decisiones que afecten a su vida. (Comité de Derechos del Niño, 2013: párrafo 44.)

En relación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes que tomaremos en consideración, pondremos el ojo en tres principios, que son a su vez derechos y garantías de los NNyA: expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, el derecho del niño a ser oído y el interés superior del niño.

Nos podríamos preguntar, de qué nos sirve analizar estos principios a la luz de la figura del abogado del niño, sin embargo, se supone que la Convención de los Derechos del Niño debe ser la guía de actuación de toda persona que se ocupa e interviene en procesos que afectan los derechos del niño. Estos principios que, como ya dijimos, son a su vez derechos y garantías de los niños se deberán respetar necesariamente en todo proceso administrativo y judicial, tomando como base la CDN y las opiniones consultivas de Corte Interamericana de Derechos Humanos. Hacemos mención a las opiniones consultivas porque, si bien una consulta difiere de la actividad contenciosa, tendrá, luego del traslado a todos los Estados parte de la OEA, efectos jurídicos innegables.

Una de las opiniones consultivas que nos pareció relevante al efecto de analizar los derechos de los NNyA, es la N° 17 del año 2002 de la Corte Interamericana, llamada “Condición jurídica y derechos humanos del niño”. Esta consulta, gira en base al art. 8 de la Convención Americana de Derechos Humanos referido a las garantías judiciales de las personas (derecho a ser oído, debido proceso, presunción de inocencia, etc.), al art. 19 de la misma Convención, en relación con que todo niño tiene derecho a medidas de protección por parte de su familia, la sociedad y el Estado, y al art. 25 en alusión a la protección judicial, esto es el derecho a un recurso rápido y sencillo cuando se ven agredidos derechos humanos de cualquier ciudadano y la violación es cometida por personas que actúen en ejercicio de funciones judiciales.

La opinión mencionada concluye que los niños son titulares de derechos y no solo objeto de protección, porque los niños son sujetos de derecho y deben ser protegidos por el Estado, la sociedad y la familia. A su vez, también debe considerarse que el desarrollo pleno de los NNyA debe ser tenido en cuenta como criterio rector en la elaboración y aplicación de las normas, lo que se denomina “interés superior del niño”.

Lo mencionado significa que los NNyA puedan disfrutar ampliamente de todos sus derechos, y que los Estados parte en los tratados internacionales de derechos humanos, deben y tienen la obligación de adoptar las medidas positivas, en caso de ser necesarias, para asegurar la protección de todos los derechos del niño.

## II. MARCO LEGAL A NIVEL NACIONAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Como hemos expuesto, tras la incorporación de la Convención de los Derechos del Niño a nuestro plexo normativo, se realiza una profunda modificación en el modo de analizar los derechos de los niños; esto se da por el nuevo paradigma que se establece en el que los niños pasan a ser sujetos de derecho, es decir, son sujetos con derechos frente a la sociedad.

En Argentina se han aprobado diversas normas que hacen referencia a la figura del abogado del niño. En este sentido debemos analizar la legislación especial, la ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes<sup>5</sup> y el Código Civil y Comercial<sup>6</sup> de la Nación.

Para adentrarnos en la ley nacional 26.061, debemos volver a reiterar algunos puntos; la ley nacional, y en particular el artículo 27 inc. C de la misma, encuentra sustento en el art. 12 de la Convención de los Derechos del niño donde se establece el siguiente derecho: “ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o

---

<sup>5</sup> Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 2005.

<sup>6</sup> Sanción: 1/10/2014. Promulgación 7/10/2014. Publicación: 8/10/2014.

por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional”. En este sentido, la Observación General N° 14 obliga al Estado a proveer en forma gratuita defensores a los adolescentes, y establece que el abogado debe encontrarse presente en los distintos actos procesales asistiendo permanentemente al NNyA.

Es necesario analizar el art. 27 inc. C de la ley nacional que establece el derecho “a ser asistido por un letrado preferentemente especializado en niñez y adolescencia desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo que lo incluya. En caso de carecer de recursos económicos, el Estado deberá asignarle de oficio un letrado que lo patrocine”. El decreto reglamentario 415/07 correspondiente a la ley 26.061, establece: “...el derecho a la asistencia letrada previsto por el inciso c) del artículo 27 incluye el de designar un abogado que represente los intereses personales e individuales de la niña, niño o adolescente en el proceso administrativo o judicial, todo ello sin perjuicio de la representación promiscua que ejerce el Ministerio Pupilar.”

En síntesis, el artículo permite al niño, niña o adolescente que no alcanzó la mayoría de edad, y está inmerso en conflictos familiares, participar en forma autónoma en el juicio que lo involucre, siendo asistido por un abogado independiente.<sup>7</sup>

A su vez el Código Civil y Comercial, en adelante CCyC, también hace alusión a la figura, pero no queda en claro porque queda restringida en determinadas situaciones dada la legislación a nivel internacional y a nivel nacional en la materia.

El art 26 del CCyC establece el ejercicio de los derechos de las personas menores de edad:

La persona menor de edad ejerce sus derechos a través de sus representantes legales. No obstante, la que cuenta con edad y grado de madurez suficiente puede ejercer por sí los actos que le son permitidos por el ordenamiento jurídico. En situaciones de conflicto de intereses con sus representantes legales, puede intervenir con asistencia letrada.

---

<sup>7</sup> CNCiv., Sala B, LL, 2009-B-709, y LL, 2009-C-408.

De este modo, se establece la figura del abogado del niño con el fin de representar sus intereses tanto personales como individuales, en todo procedimiento administrativo y/o judicial, en el cual el niño, niña o adolescente se vea afectado tanto en su persona como en sus derechos. Pero, siguiendo el artículo, la designación del abogado queda supeditada a la edad y grado de madurez suficiente. Y a su vez, la norma va más allá restringiendo el derecho a la asistencia técnica a los casos en que exista conflicto de intereses con sus representantes legales. Pero, “no parece respetuoso de los derechos del niño establecer límites que no encuentran sustento constitucional”<sup>8</sup>; si sabemos que el derecho de defensa encuentra sustento legal y está amparado por la normativa constitucional, en este sentido, deberá respetarse atendiendo a la autonomía progresiva del niño.

En los comentarios del Anteproyecto del Código Civil, se sostuvo que el art. 26 “se limita a reconocer la figura del abogado del niño sólo en casos de conflicto de intereses con los padres, lo que constituye una contradicción con la normativa internacional y nacional que consagran la figura del abogado del niño con extensión a todos los supuestos en que se encuentren en juego sus derechos”<sup>9</sup>. Podemos observar que la legislación nacional, como veremos más adelante, no hace referencia a que deben existir conflictos de intereses para determinar la procedencia de la asistencia letrada. Por eso, limitar la figura del abogado del niño al caso estipulado se aparta de los estándares en materia de derechos humanos de los niños; hay que mencionar que, si se generaren conflictos ante el eventual choque normativo entre las legislaciones provinciales y el Código Civil y Comercial, lo cual ha sido objeto de debate en la doctrina y la jurisprudencia nacional, debe imperar el principio *pro persona*, que, como ha dicho Mónica Pinto constituye

(...) un criterio hermenéutico que informa todo el derecho internacional de los derechos humanos, en virtud del cual se debe acudir a la norma más am-

---

<sup>8</sup> C. LEONARDI, “El derecho de los/as niños/as a contar con un/a abogado/a. A Propósito de la Ley Provincial 14.568”: *Revista niños, menores e infancia* 9 (2014) 4-5.

<sup>9</sup> E. GARCÍA MÉNDEZ, (2012). Análisis del Proyecto de Reforma del Código Civil. Ponencia presentada en la Ciudad de Buenos Aires en el marco del Proyecto de Reforma del Código Civil y Comercial de la Nación.

plia, o a la interpretación más extensiva, cuando se trata de reconocer derechos protegidos, e inversamente, a la norma o a la interpretación más restringida cuando se trata de establecer restricciones permanentes al ejercicio de los derechos o su suspensión extraordinaria.<sup>10</sup>

### III. DISTINTAS POSTURAS CON RESPECTO A LA FIGURA DEL ABOGADO DEL NIÑO

Con respecto a esta figura, la doctrina y la jurisprudencia han descripto distintas posturas sobre la intervención del abogado del niño, las cuales iremos mencionando en este apartado que nos servirán para entender la figura del abogado del niño.

La primera que mencionaremos es la postura de la Corte Suprema de Justicia Nacional (CSJN) en *donde la designación del abogado del niño depende de la edad y esta es a partir de los 14 años*; hoy, con la actualización del CCyC, a los 13 años. En este sentido, se entiende que lo establecido en la ley 26.061 debe ser interpretado a la luz de las normas del Código Civil, ya que la ley no deroga las normas sobre la capacidad que establece el propio código de fondo. Debemos tener en cuenta que los fallos que mencionaremos datan de fecha anterior a la reforma del nuevo CCyC, en los que se hacía la distinción entre menores impúberes y adultos, a saber, esta postura anterior a la reforma se basaba en que

las disposiciones del Código Civil que legislan sobre la capacidad de los menores, tanto impúberes como adultos, no han sido derogadas por la ley 26.061 y no conculcan los estándares internacionales en la materia, y conforme a dicho régimen de fondo, los menores impúberes son incapaces absolutos de hecho, no pudiendo, en consecuencia, realizar por sí mismos actos jurídicos como sería la designación o remoción de un letrado patrocinante, designación

---

<sup>10</sup> M. Pinto (1997) “El principio pro homine. Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos”; en: “La aplicación de los tratados de derechos humanos por los tribunales locales”. Centro de Estudios Legales y Sociales, CELS, Buenos Aires, Argentina, Editorial Del Puerto.

que, de ocurrir, constituiría un acto nulo, de nulidad absoluta (arts. 1041 y 1047 del Código Civil).<sup>11</sup>

Esta posición fue sostenida por la CSJN, en dos fallos. El primero de estos es el precedente “M.G. c/ P.,C.A. s/recurso de hecho deducido por la defensora oficial de M.S.M” del 26/06/2012, en el marco de un juicio de tenencia entablado por los padres de la niña M.S.M., se presenta esta ante el juzgado interviniente a los fines de ser tenida en cuenta como parte del proceso, por derecho propio y con el patrocinio letrado de un abogado de su confianza. La solicitud de la niña de once años fue rechazada por el Juzgado de Primera Instancia basándose en la interpretación integradora del ordenamiento jurídico. A su vez, la Sala C de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil confirmó el rechazo de la solicitud, adhiriendo a los argumentos de la Defensora de Menores de Cámara. En este sentido es interesante el Dictamen de la Procuración:

Dicha magistrada (refiriéndose a la Defensora de Menores) (...) entendió que, por debajo de los catorce años, corresponde -de ser pertinente- la designación de tutor ad litem. No puede soslayarse, dijo, que de acuerdo con las normas de fondo vigentes (...), el menor sigue careciendo de capacidad para obrar y por ello se encuentra sujeto a una representación compleja (necesaria y promiscua) como forma -no prescindible- de proteger sus intereses. Arguyó que la ley 26.061 debe interpretarse en el conjunto del ordenamiento, que cuenta con un régimen de capacidad o representación legal no derogado.<sup>12</sup>

Disconforme con el rechazo, la niña dedujo el recurso extraordinario, el cual fue denegado, y no interponiendo la queja. En cambio, la Defensora fue ante la Cámara Civil, la que formuló la presentación del recurso ante la CSJN, en virtud de la renuncia al patrocinio que presentó la abogada de la niña. La Corte, adhiriendo al dictamen de la Procuradora Fiscal, confirmó la sentencia apelada, rechazando la presentación de la niña como parte del proceso y con la representación de su abogado patrocinante.

---

<sup>11</sup> Consultar por fallo completo en: [www.saij.gov.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires--proteccion-personas-fa12000217-2012-11-27/123456789-712-0002-lots-eupmocsollaf](http://www.saij.gov.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires--proteccion-personas-fa12000217-2012-11-27/123456789-712-0002-lots-eupmocsollaf)

<sup>12</sup> Procuración General de la Nación, “M., G. c/ P., C. A.”, 2009.

Volveremos más adelante sobre los fundamentos de este fallo para analizar los derechos, la participación y la diferencia con otras figuras legales.

La postura que mencionamos anteriormente se reitera en “P.G.M y P., C.L s/ protección de persona”, del 27/11/2012. En este caso, y según el Dr. Jaurégui, se entiende que la interpretación que la Corte hace al respecto, agrega un requisito no previsto por la ley 26.061, ya que la figura del abogado del niño solo intervendría en determinados casos. En este sentido, pareciera que su participación estaría supeditada a las particularidades fácticas de cada caso, y en orden a las dificultades o complejidades que presente el mismo. En este sentido, parece que la CSJN agrega otro recaudo ya que el mencionado art. 27 inc. C de la ley 26.061 no condiciona la garantía del abogado del niño a que el juez lo considere pertinente o procedente a tal fin, sino que por el contrario manda imperativamente y en forma contundente sin admitir dilaciones de ningún tipo y a garantizarla desde el inicio en todo proceso que incluya al niño. Debemos tener en cuenta que tal inclusión urgente o temprana no solo se considera cuando el niño es “parte procesal” por los fundamentos que dio la Corte en este caso, esto es la situación vulnerable y de carácter excepcional en la que se encontraba, sino en cuanto esté presente la particularidad de que el niño se vea potencialmente “afectado” por el trámite (que el proceso pueda influir desfavorablemente, o sea perjudicados sus derechos).

Jaurégui (2012) expresa que el sinuoso temperamento interpretativo de la Corte Suprema, que desestima la literalidad de la norma, aparecería reñido con la seguridad jurídica. Así pues, deja al discrecional criterio judicial la conveniencia o inconveniencia de designar abogado del niño en un caso determinado para los menores impúberes, rozando en ese aspecto el superado esquema tutelar, en franca resistente retirada y concluye que no cree correcta esta postura, dado que confunde la imposibilidad de elegir por derecho propio un abogado, con el derecho de estar asistido con una adecuada defensa técnica jurídica.

La segunda postura que cabe traer a colación, es la *designación del abogado del niño a toda edad*. Dicha postura sostiene que la Convención de los derechos del niño supedita la participación procesal de los niños a su capaci-

dad progresiva y la ley 26.061 no establece límite de edad, entonces cualquiera fuera la edad del niño tiene derecho a una defensa técnica. A su vez, tampoco es necesario que exista un conflicto de intereses con sus progenitores, como así lo establece el CCyC, es decir que “siempre que se encuentren en juego intereses de los menores de edad deber contar con patrocinio letrado”<sup>13</sup>.

Quienes avalan esta posición<sup>14</sup> exponen que el art. 27 de la ley 26.061 debe ser interpretado en conjunto con la normativa que existía en el Código Civil que fijaba el discernimiento a partir de los 14 años. Hay que mencionar, que si las normas del Código contradicen la ley 26.061, que es legislación posterior y especial en la materia, y la Convención de los derechos del niño, que tiene jerarquía constitucional, deben prevalecer estas últimas. Es decir, si el Código Civil no acepta derechos reconocidos por la ley y la Convención que estos reconocen de un modo evidente, estos derechos deben ser respetados sin restricciones, por una cuestión de jerarquía entre las normas.

Entienden que la ley especial, reconoce el derecho de defensa técnica, el contar con abogado como garantía del debido proceso administrativo y judicial, independientemente de la edad que tenga el niño. A su vez, cabe aclarar que el art. 27, hace mención a este derecho en todo el proceso, sin ningún tipo de distinción, que incluya a los niños, por tanto el art 27, en ninguna disposición limita la procedencia del abogado a la de intereses contrapuestos con sus progenitores.

La Dra. Rodríguez Laura plantea que la fórmula elegida por el CCyC en el art. 26, analizado anteriormente, intenta receptar la noción de la capacidad progresiva, contenida en el art.5 de la Convención de los derechos del niño; en este punto es preciso preguntarnos si, dado que la Convención es un piso mínimo de reconocimientos de derechos para nuestro país, la fórmula elegida no implica un retroceso con relación al art 27 de la ley 26.061. Dicho esto, en base a que la ley supera el piso mínimo en el reconocimiento de las garantías de los niños, niñas y adolescentes que la propia Convención citada.

---

<sup>13</sup> K. BLIGIARDI, “El abogado del Niño”: *LA LEY* 10 (2015) 1067-1068.

<sup>14</sup> L. RODRÍGUEZ, “Admisibilidad, rol y facultades del abogado de niñas, niños y adolescentes”: *Revista de Derecho de Familia y de las Personas* 10 (2011) 29.

En este sentido, el art. 27 de la ley especial referida, garantiza el derecho de defensa técnica como garantía del debido proceso, tanto administrativo como judicial, con la designación de un abogado gratuito, cualquiera fuera la edad del niño, el grado de comprensión y la madurez del mismo, ya sea que existan o no intereses contrapuestos con sus progenitores. La autora mencionada agrega:

(...) el Código al supeditar la defensa técnica al supuesto de intereses contrapuestos con los padres, olvida el aspecto fundamental de la defensa, como límite a intervenciones arbitrarias del Estado, y transita por una lógica similar a la figura del tutor ad litem, ya contemplada en el Código Civil y ligada a la ideología tutelar, de la cual no innova ni avanza demasiado.<sup>15</sup>

El Dr. Solari (2015) por su parte, sostiene que el derecho al patrocinio letrado del niño constituye una garantía mínima del procedimiento, tanto judicial como administrativo, independientemente de su edad, agregando que no pueden establecerse edades o condicionamientos para el ejercicio de esta garantía mínima reconocida por el ordenamiento jurídico.

Otra posición, es aquella que se refiere a que *la designación es en caso de conflicto con sus progenitores*<sup>16</sup>; esta pareciera ser la posición elegida del Código Civil y Comercial nuevo, al establecer el art. 26, ya analizado en el apartado tercero. En consonancia con esta postura, la designación del abogado del niño procedería en caso de evidente conflicto de intereses con sus progenitores, los cuales, en razón del conflicto, se encuentran imposibilitados de llevar adelante la voz del niño desprendida de sus propios posicionamientos. Los que sostienen este enfoque no hacen referencia a la edad del niño, niña o adolescente, entonces, en el caso de conflicto de intereses procedería a cualquier edad la designación del abogado del niño.

En este sentido, la Suprema Corte de Justicia de Mendoza dijo:

(...) debe designarse un abogado que defienda exclusivamente los derechos de un menor, particularmente en lo que se refiere al contacto con su padre, pues la animosidad de su madre y las dificultades que presenta para ejercer

---

<sup>15</sup> BIGLIARDI, “El abogado del Niño”, 1067-1068.

<sup>16</sup> BIGLIARDI, “El abogado del Niño”, 1068-1069.

las funciones inherentes al rol maternal, permiten concluir que no se encuentra en condiciones de representar y defender adecuadamente los intereses de su hijo, máxime que resultaría una grave anomalía que ambos sean defendidos por un mismo letrado.<sup>17</sup>

El asesor de menores tiene su encuadre legal en el art. 103 del CCyC, referido a la representación al niño. En este sentido, el legislador se inclinó por otorgarle la representación directa del niño cuando el objeto del proceso es exigir el cumplimiento de los deberes a cargo de los representantes. Por ejemplo, cuando un progenitor no permite un régimen de comunicación fluido con el otro, el asesor debe ejercer una actividad procesal que permita al niño realizar su derecho a tener debido contacto con ambos progenitores (Art.9 CDN).

Solari<sup>18</sup> expresa que el asesor de menores e incapaces actúa, en nombre del Ministerio que integra, y no en nombre del propio niño, criterio que compartimos. Por ello podría apartarse de lo deseado, querido y expresado por el niño, en virtud de que lo expresado por el asesor es su “criterio” ante la situación de conflicto, ateniéndose a los reglamentos propios del Ministerio y a lo que dicta la administración.

Una diferenciación más clara aún es la que aporta Gustavo Moreno<sup>19</sup> que entiende que las diferencias entre ambos son sustanciales, ya que mientras que el abogado del niño es un letrado que patrocina intereses y derechos individuales definidos por el niño en función de los derechos establecidos en la Convención de los derechos del niño y la legislación especial, sin sustituir su voluntad, el asesor de menores e incapaces, representación complementaria del Ministerio Público, es asignado en todos los asuntos judiciales y extrajudiciales la ley argentina para la defensa de sus derechos indisponibles.

Y en relación con el tutor especial, antes denominado tutor ad litem, contemplando en el Art. 109 del CCyC que establece: “corresponde la designa-

---

<sup>17</sup> Sup. Corte Just. Mendoza, Sala I, 8/4/2014, “DYNAF s/ solicita medida conexas/ inc.”, LL del 26/5/2014 pág. 10.

<sup>18</sup> N. SOLARI, “Derechos de las Familias”, Buenos Aires, 2015, 739.

<sup>19</sup> G. MORENO, “La representación adecuada de niñas, niños y adolescentes, rol del Asesor de menores e incapaces”: en S.E. Fernández (Dir.), Tratado de derechos de niños, niñas y adolescentes, t. III, 2705.

ción judicial de tutores especiales en los siguientes casos: a) cuando existe conflicto de intereses entre los representados y sus representantes...” podemos decir que ante el supuesto de que el juez detecte un caso en el cual los progenitores por desinterés o negligencia no lleven adelante correctamente la representación del niño en un proceso, corresponderá la designación de un tutor especial.

La última posición, resulta la del *grado de madurez suficiente*<sup>20</sup> frente a la posibilidad de que el niño se presente con abogado o se le designe uno según el grado de madurez suficiente; en este sentido se le da intervención al Cuerpo Técnico a los fines de que los peritos psicólogos se expidan sobre si cuenta con el grado de madurez suficiente para proceder con patrocinio letrado.

Esta posición es la que adopta la ley 14.528 de procedimiento de adopción de la Provincia de Buenos Aires, la cual en su art. 6 establece que los niños, niñas y adolescentes que tengan madurez y edad suficiente para ser parte en el proceso, serán asistidos por un profesional letrado, preferente especializado en niñez y adolescencia, al igual que en los artículos 608 y 617 del CCyC. Es importante aclarar que, con posterioridad, en la misma provincia se crea la figura del abogado del niño aprobada por la ley 14.568, quien deberá representar los intereses personales e individuales de los niños, niñas y adolescentes, legalmente ante cualquier procedimiento civil, familiar o administrativo que los afecte, en el que intervendrá en carácter de parte, sin perjuicio de la representación que ejerce el Ministerio Público. En este sentido, será obligatorio informarle al niño, niña y adolescente de su derecho a ser representado legalmente por un letrado. A los fines de su cumplimiento se dispone la creación de un Registro Provincial de Abogados del Niño en el ámbito del colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires, donde podrán inscribirse todos aquellos profesionales con matrícula para actuar en territorio provincial, que demuestren acabadamente su especialización en derechos del niño, certificado por Unidades Académicas reconocidas y debidamente acreditadas, ya sean estos profesionales del ámbito público como privado, y/o integren distintas organizaciones de la sociedad civil que traba-

---

<sup>20</sup> BIGLIARDI, “El abogado del Niño”, 1069.

jen la problemática de la infancia y adolescencia. Esta norma se encuentra reglamentada por el Decreto 62/2015 y bajo resolución 34/2015.

## V. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo, titulado “el abogado del niño” analiza los fundamentos de aplicación de la figura del abogado del niño, así como su necesaria importancia práctica y su intervención en los procesos que afecten a los niños, niñas y adolescentes; a través del marco normativo en la materia, entendido en su conjunto, se puede comprender el rol que tiene la figura con independencia de otras estatuidas en la protección de los derechos del niño.

El abogado del niño es aquel profesional que se dedica a defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes en cualquier proceso administrativo como judicial. Dados los derechos que estipula el marco internacional, tanto sobre los derechos de las personas como así también de los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes, no podemos dejar pasar por alto que la figura es más que importante y constituye una herramienta fundamental para la defensa de los mismos.

Como mencionamos en el apartado segundo, el derecho a contar con un abogado se basa fundamentalmente en tres principios, que son a su vez derechos y garantías de los NNyA: expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, el derecho del niño a ser oído y el interés superior del niño. Estos derechos nos sirven de sustento para justificar la existencia y la importancia de que los niños participen con asistencia letrada en los procesos administrativos como judiciales, ya que mediante la participación del niño con un profesional en la materia (niñez y adolescencia) se podrán verificar y exigir el cumplimiento de sus derechos, que de otra forma podrían ser dejados de lado. Por lo tanto, el abogado del niño tendrá por función hacer valer los derechos de los niños, niñas y adolescentes siguiendo los lineamientos rectores de la Convención de los Derechos del niño en principio, como así también la legislación nacional a tal fin, y la provincial estatuida en cada jurisdicción; y en su caso, como aclaramos anteriormente, si la legislación nacional intenta limitar en algún sentido los derechos o garantías estableci-

dos con el fin de proteger a los niños, niñas o adolescentes se debe tener en cuenta la legislación especial y de mayor jerarquía en la materia.

A su vez, en el último apartado expusimos las posturas que a nivel nacional se discuten en torno a la figura mencionada, inclinándonos sin más por aquella en que la *designación del abogado del niño corresponde a toda edad*. ¿Por qué nos inclinamos por la misma? Porque entendemos que la ley nacional y especial no supedita la designación del abogado del niño a la edad del mismo, entonces cualquiera fuera su edad tiene derecho a una defensa técnica, como así tampoco se debe supeditar la designación a un conflicto de intereses con sus progenitores como sí lo hace el CcyC, por el carácter especial de la ley, y entendido esto último como una limitación de los derechos hacia los NNyA que la ley 26.061 no hace, ni tampoco el marco internacional (Convención de los derechos del niño).

Debemos tener en cuenta que al momento de utilizar la figura se generan conflictos desde la perspectiva de las posturas mencionadas que giran en torno a la figura del abogado del niño, teniendo en cuenta que cada una de estas analiza el marco normativo de diferente manera, por eso en la práctica muchas veces se generan controversias al momento de hacerla efectiva que terminan por hundir a la figura por la discusión que ella conlleva. Hay que tener en cuenta que la figura del abogado del niño no ha sido totalmente instrumentada en la práctica, lo que da lugar a conflictos al momento de intentar utilizarla. A su vez, si bien la legislación reglamenta su uso, deja de lado ciertas cuestiones fundamentales que el legislador no debiera haber dejado libradas a la interpretación de los tribunales, creando contradicciones en cuanto a su aplicación, a saber: la designación del abogado del niño, los supuestos en los que se permite o no su participación, los honorarios de los profesionales que actúan; todas cuestiones que no están salvadas en la práctica y tienden a interpretaciones confusas, las posturas sobre su procedencia o no, cuestiones que son debatidas y deberían ser sanadas a fin de que se pueda implementar la figura teniendo en cuenta la importancia del contenido de los derechos que defiende.

Entendemos que debe darse una interpretación de la figura que pueda avanzar e integrarse a los nuevos contextos sociales, siempre teniendo en

cuenta lo que es mejor para los niños, niñas y adolescentes; queremos resaltar con esto que no debemos analizar la legislación desde el punto de vista de restringir los derechos, sino que debemos darle cabida a la mejor interpretación, en términos positivos y de avance de derechos, más aún tratándose de niños en situaciones de conflicto, entendiéndose a estos como sujetos de derecho vulnerables, que el sistema los debe proteger aún más.

También, cabe destacar que la figura no debe confundirse con otras figuras estatuidas en la legislación para la protección de los derechos de los niños, a saber, la representación complementaria de Ministerio Público o el tutor ad litem mencionado anteriormente. Es muy importante esta aclaración ya que en la práctica tienen distintos fines, y se debe tener en cuenta que pueden participar en el mismo proceso independientemente de la participación de la otra.

Por lo tanto podemos concluir que, en la práctica no se da una aplicación lisa y llana de la figura más allá de que la misma está legislada hace tiempo en nuestro ordenamiento jurídico, debiéndose esto, en principio, a las distintas posturas que se generan en torno a la misma. Debatir si la figura del abogado del niño es procedente o no ya ha quedado en el pasado, en primer lugar porque los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, y deben ser reconocidos en la práctica como tales, y en segundo lugar porque hay que tener en cuenta que la figura está y debe ser implementada con carácter urgente. El acuerdo en cuanto a cómo debe proceder es un hecho de vital importancia. Quizás lo más notable, y lo que se deja de lado en el análisis de su procedencia o no, es que la figura responde a intereses y a derechos de personas en situaciones de riesgo y de carácter vulnerable, estos son los niños, niñas y adolescentes. Un sistema que no atiende prioritariamente las garantías mínimas de los mismos es un sistema que le está dando la espalda a su futuro, sea por la cuestión que fuere por la que un niño se presente ante la administración o a los tribunales de justicia; decirle que no a la figura del abogado del niño es negar el acceso a la justicia.

A su vez, hay que tener en cuenta que la asistencia por parte de un profesional ayuda a que los niños, niñas y adolescentes se sientan realmente escuchados, a que se puedan atender sus necesidades y formen un carácter para hacer valer sus derechos a futuro en su vida cotidiana, confiando en un sis-

tema que les dio la oportunidad de expresarse, y también confiados de que pueden solucionar los problemas que los aquejan sin tener que recurrir a sus progenitores. Muchas veces, allí donde se presentan situaciones de extrema vulnerabilidad, se configuran conflictos de intereses descuidando el interés de los niños, niñas y adolescentes, relegado a los que sus padres quieren, dejando pasar una oportunidad en la cual se pueda salvar una situación que afecte al niño.

Esta figura debe ir avanzando, teniendo en cuenta el sector vulnerable que requiere de su intervención. Debe avanzar en la labor legislativa mediante pautas y lineamientos claros sobre cómo llevar a cabo la figura del abogado del niño y salvando todas las dudas que giran en torno a su intervención, como en la labor práctica, ya sea desde los tribunales o desde los profesionales liberales, no siendo reticentes a su utilización. Debemos hacerlo por la importancia que conlleva el rol del abogado del niño, esto es el derecho del niño a la asistencia letrada, y a su vez debemos velar por utilización dado que está legislada en nuestro marco normativo.

Por lo expuesto, a modo de síntesis podemos concluir que dado el avance significativo en materia de derechos y obligaciones, establecidos con la sanción del nuevo Código Civil y Comercial promulgado en el año 2015, en lo relativo a las relaciones de familia, parece contradictorio el supuesto de que en un tema tan importante como es, en definitiva, la protección de los intereses y derechos del niño con participación de un abogado se quisiese limitar. Por eso a nuestro modo de entender, debemos presuponer que la legislación no debe ser interpretada en términos de restricción o con limitaciones arbitrarias, y si esto se presenta, debemos buscar las normas y articularlas a fin de perseguir la plena participación de la figura y la no restricción de un derecho y garantía mínima del proceso en cuanto a los niños, niñas y adolescentes qué, como ya reiteramos, entendemos como sector más que vulnerable al cual se debe proteger aún más que otros sectores que conforman la sociedad.

## EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL SUR

Eloy Mealla<sup>1</sup>

RESUMEN. La *Educación para el Desarrollo* es un proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad local, nacional y mundial, y brindar herramientas para la participación y la transformación social. Tiene un carácter teórico-práctico que fue experimentando un rico itinerario de reconceptualización, en simultáneo con la evolución del mismo concepto de desarrollo. El artículo se concentra además en visibilizar algunas elaboraciones temáticas y prácticas sociales e institucionales de la Educación para el Desarrollo *desde el Sur*, que constituyen un *patrimonio* propio de América Latina que es necesario consolidar y articular mejor.

PALABRAS CLAVE: educación, cooperación, ética, desarrollo.

ABSTRACT. *Education for Development* is a training process to generate critical awareness about local, national and global reality, and provide tools for participation and social transformation. It has a theoretical-practical character that was experiencing a rich reconceptualization itinerary, simultaneously with the evolution of the same concept of development. The article also focuses on making visible some thematic elaborations and social and institutional practices of Education for Development *from the South*, which constitute a *legacy* of Latin America that is necessary to consolidate and articulate better.

PALABRAS CLAVE: educación, cooperación, ética, desarrollo.

La Educación para el Desarrollo (EpD) es una disciplina teórico-práctica que nace a mediados del siglo veinte de iniciativas vinculadas a la coopera-

---

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía (Universidad del Salvador); Profesor en Teología (Universidad Católica Argentina). Actualmente es investigador y profesor en la Universidad del Salvador (Buenos Aires) en la Universidad Nacional de Morón y en el Profesorado Don Bosco de Buenos Aires.

ción internacional. La EpD fue experimentando a lo largo del tiempo un rico proceso de reconceptualización: desde ser entendida como una estrategia de ayuda orientada a los países considerados subdesarrollados, hacia visiones y prácticas más complejas que incluyen una revisión crítica del mismo concepto de desarrollo.

Actualmente, la EpD es definida como un proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad local, nacional y mundial, y brindar herramientas para la participación y la transformación social, en una perspectiva de justicia y solidaridad (Ortega, 2007). La EpD está también relacionada con iniciativas afines y ha tomado otros nombres como *Educación para la Ciudadanía Global*, *Educación para la Paz*, *Educación para el Entendimiento Internacional* y otras denominaciones similares (Mesa, 2000).

De esta manera en el presente trabajo nos acompañarán al menos cuatro conceptos fundamentales: *educación*, *cooperación*, *desarrollo* y *ética*. Todos ellos, dada su densidad y polisemia, serán abordados limitadamente. Teniendo en cuenta ello, se partirá desde una concepción amplia de la educación – que incluye el sistema educativo pero que sobradamente lo trasciende– y que tiene sus raíces en la pedagogía crítica latinoamericana de Paulo Freire.

Respecto al concepto de cooperación se lo considerará en cuanto vinculado al ámbito de las relaciones internacionales, tanto entre Estados como entre organizaciones sociales y educativas (Arias y Vallone, 2010), y especialmente desde la perspectiva Sur-Sur (Fernández Retamar, 2016; Ayllón y Surasky, 2010). Es así que en la *Carta de las Naciones Unidas* –firmada en 1945 en San Francisco, al finalizar la Segunda Guerra Mundial– se alienta a “realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (art.1.3).

En términos similares en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) se proclamará que “toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos,

sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad” (art. 22).<sup>2</sup>

En cuanto a la noción de desarrollo es necesario aludir a los principales hitos de su evolución con los consiguientes debates y controversias, desde finales de la segunda mundial a la actualidad. Hoy en la agenda internacional, esta cuestión tiene una especial relevancia con la propuesta de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas que propone los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, uno de los cuales –el objetivo cuarto– está referido a la Educación. Todo ello sin ignorar que en el debate reinante sobre el desarrollo aparecen voces muy críticas respecto al mismo concepto de desarrollo y hasta proponiendo su reemplazo. Tal el caso de Bolivia y Ecuador que en sus textos constitucionales prefieren referirse al “buen vivir” (Acosta, 2019; Gudynas, 2011).

En una perspectiva similar, algunos postulan que en lugar de corregir o reorientar el desarrollo –quedando intacto los objetivos meramente productivistas, de abuso sobre la naturaleza y de modernización occidental– es necesario hoy día un análisis “postdesarrollista”, cuestionando de raíz el propio concepto de desarrollo y el de progreso, propios de la modernidad científico técnica (Madoery, 2016). Esta perspectiva a su vez enlaza con la corriente del pensamiento decolonial (Fernández Retamar, 2016).

Por su parte, la UNESCO ha conectado expresamente la EpD y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2012) y promueve el enfoque de la *EpD Sostenible* definiéndolo como el empoderamiento para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2017,7; 2012).

Ya se puede inferir que la educación, la cooperación y el desarrollo, quedan a su vez vinculados a la ética, completándose así una imbricación indisoluble entre todos estos términos. En efecto, la educación, entendida aquí en su sentido más amplio transmite los valores, saberes e intereses en base a los cuales una sociedad orienta su modo de vida, su modelo de desarrollo.

---

<sup>2</sup> Para un abordaje más detallado, ver: MEALLA, 2015.

De aquí surge, la estrechísima conexión con la ética en tanto reflexión sistemática sobre esos valores y creencias, y el horizonte de sentido de una comunidad. Esta perspectiva ha dado lugar a la *ética del desarrollo* en la cual nos detendremos un poco más por considerarla una disciplina poco conocida. Corresponde a Denis Goulet (1965) haber generado esta expresión que contribuyó precursoramente, a mediados de la década del sesenta en el siglo veinte, a la ampliación de la noción de desarrollo al incluir en su comprensión los objetivos económicos y sociales, y los valores de cada sociedad (Culebro, 2017b; Astroulakis, 2013; Martínez Navarro, 2013). De esta forma, se adjudica una doble misión a la ética del desarrollo: hacer más humana la economía y mantener viva la esperanza ante la aparente imposibilidad de lograr el desarrollo humano para todos

En efecto, D. Goulet (1931-2006) funda la *Ética del Desarrollo* en un intento por superar el paradigma que equipara el desarrollo con la modernización y la occidentalización, y que lo reduce a un asunto puramente económico. En efecto, la economía ha sido habitualmente la principal fuente para los responsables de la toma de decisiones en materia de desarrollo. En ese sentido, Goulet es parte de lo que se conoce como la crítica al etnocentrismo y al reduccionismo económico. A medida que despliega su pensamiento y su abundante experiencia de campo, Goulet manifiesta también la convicción que los antedichos cuestionamientos están provocando que la economía misma reintegre la ética en su conceptualización, metodología y análisis. Esto significa un nuevo paradigma de desarrollo en gestación. Es decir, lo que él denomina “una nueva disciplina, la ética del desarrollo” que centra su estudio del desarrollo en cuestiones de valor como: ¿cuál es la relación entre “tener bienes” (having goods) y “estar bien” (being good) procurando una vida buena?; ¿cuáles son los fundamentos de una sociedad justa?; ¿qué postura deben adoptar las sociedades “hacia la naturaleza”?

Esta última cuestión en referencia a la naturaleza, hoy preferentemente denominada la problemática ambiental y ecológica, alertaba precursoramente sobre los límites del crecimiento economicista que nos conduciría a una situación ecológica y social insostenible como la que hoy estamos constatando. A su vez, Culebro Juárez (2017a) destaca la vigencia de las posicio-

nes de Goulet en relación a la actual Agenda 2030 que establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## I. FASES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La EpD ha ido experimentando un proceso de maduración conceptual y de prácticas institucionales llevadas adelante por diversos actores. En líneas generales, el discurso de la EpD fue incorporando los múltiples correctivos que las diversas teorías del desarrollo han ido produciendo para superar el enfoque que identifica el desarrollo con el mero crecimiento económico, haciendo suyas las exigencias de un desarrollo humano y sustentable (Beling y Vanhulst, 2019; Arias y Vallone, 2010; Mealla, 2006).

Tal cual ya indicamos la EpD nace en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo. Sus promotores además de organismos internacionales fueron también, las Organizaciones No Gubernamentales –incipientes en aquel entonces– que se caracterizaban por una estrategia de ayuda hacia los países considerados subdesarrollados. Además de canalizar ayuda directa esas organizaciones elaboran programas de sensibilización acerca de la situación de esos pueblos, habitualmente llamados en vías de desarrollo, e impulsan campañas de recaudación de fondos destinadas especialmente a la asistencia humanitaria y alimentaria. Asimismo en esta etapa inicial de la EpD surgen los primeros programas de formación para el voluntariado internacional que incluyen el traslado de personal a los países más pobres.

A esta primera generación de EpD la sucede en los años sesenta otra perspectiva que procura superar el asistencialismo precedente y, concordante con las ideas desarrollistas del momento, asume la necesidad de la modernización y la industrialización para salir del atraso y el subdesarrollo, y así alcanzar el modo de producción y vida de los países más adelantados. Los núcleos formativos de esta etapa de la EpD se concentran en la adquisición de competencias para la elaboración de proyectos y programas de cooperación.

Paralelamente surge una perspectiva crítica a este modo de entender el desarrollo que se hace particularmente intensa en los años setenta, subrayando la responsabilidad histórica de los países centrales y destacando las causas estructurales de la situación de pobreza e injusticia de muchos países. También se acrecienta el rechazo a la concepción noratlántica del desarrollo.

A su vez, los efectos de cierto estilo de globalización –especialmente a partir del ascenso del neoliberalismo en los años noventa– han provocado que la EpD incorpore como prioritarias nuevas temáticas y líneas de acción en relación a las migraciones, las mujeres, los derechos humanos, la interculturalidad, etc. Finalmente, el corpus actual que configura la EpD incluye su atención a la ciudadanía global y al enfoque de derechos. Alienta las articulaciones en redes regionales e internacionales, y su eje de actuación está orientado a la incidencia en las políticas públicas más que a la mera ejecución de proyectos (Ortega, Cerdón-Pedregosa y Sianes, 2013).

En esta línea, se han sucedido varios congresos y otros eventos con abundantes aportes como las diversas ediciones del Congreso de EpD, organizados por Hegoa, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco, o el segundo Congreso Internacional de Investigación en Psicología y Educación para el Desarrollo: diversidad, convivencia y ODS, celebrado en la Universidad de Córdoba, España, en 2019. Asimismo hay una mayor interés en vincular la EpD con la actividad universitaria (Ortega 2012a, 2012b, 2013). De ese modo, se comprobó que al menos en el ámbito europeo la Universidad se ha configurado como un actor fundamental en el proceso de la EpD, particularmente en cuanto a la lucha contra la pobreza (Ortega, 2015). No obstante, en algunos casos se comprueba, por ejemplo, en España que –pese a ser uno de los países que cuenta con más programas sobre EpD– no existen indicadores de cumplimiento sobre las acciones que se plantean; a lo sumo se proponen “líneas generales de actuación pero es muy difícil determinar finalmente que es lo que se ha hecho y que es lo que no. Se echa en falta una mayor concreción” (Escudero y Mesa, 2011, 10 ,22).

## II. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE EL SUR

A nivel local y latinoamericano ha sido poco usual o casi inexistente la denominación EpD para identificar el conjunto de núcleos temáticos y prácticas que especialmente los movimientos y organizaciones sociales llevan adelante para alcanzar un mejor modelo de vida para sus comunidades. En una primera aproximación podemos decir que esas iniciativas han seguido en nuestra región el mismo itinerario que hemos señalado para aquellas originadas en los llamados países desarrollados y que ha sido reproducido particularmente desde nuestros sectores medios y altos urbanos, hacia los sectores menos aventajados, replicando lo que se puede encuadrar dentro de una concepción benéfica hacia los más pobres.

Ahora bien, en una aproximación más afinada se puede sostener que hay también importantes antecedentes y realizaciones en el pasado y en presente que, aunque no se autodesignen como EpD, bien pueden englobarse dentro de ella, pero con una direccionalidad y unos contenidos propios que permiten hablar de una *Educación para el Desarrollo desde el Sur*. Teniendo en cuenta ello, nos proponemos poner de relieve algunos de esos aportes habitualmente dispersos y no sistematizados suficientemente. Identificarlos y articularlos permitirán consolidar, actualizar y visibilizar una EpD desde el Sur.

De este modo, más allá de los términos, una EpD desde el Sur es aquella que busca superar los sesgos asistencialistas y voluntaristas, más vinculados a la ayuda que a la auténtica cooperación, que no priorizan remover las causas de las inequidades. Una EpD desde el Sur desea, por el contrario, centrarse en la superación de la desigualdad y en diseñar un modelo de desarrollo autónomo.

Este objetivo emancipador y de relaciones más equitativas entre los pueblos no es, por cierto, sólo un clamor propio del Sur. En realidad, “hay mucho Sur en el Norte, y mucho Norte en el Sur”. Y podríamos agregar que en el Este y en el Oeste también. En otras palabras, “hay ‘sures’ dentro del Norte y, por supuesto ‘nortes’ dentro del Sur” (Argüello, 2019; Solano Salinas, 2013).

O sea, no se está aludiendo principalmente a un espacio geográfico, sino a un modo de mirar el mundo y a estar situado en él. La nueva cuestión social, desde hace décadas, ya no es solamente, una disputa entre clases o naciones, sino que ha adquirido una compleja interdependencia, evidenciada en la creciente movilidad humana física y virtual. Este dinamismo, en sí mismo positivo, tiene su contrapartida en los procesos de homogeneización cultural y en el aumento de las brechas socioeconómicas.<sup>3</sup> Tal el sustento de la cooperación Sur-Sur que, más allá de sus estrictas referencias geográficas, es la propuesta de un nuevo modelo de cooperación que pretende consolidar la propia capacidad de autodeterminación e intercambio de los “países del sur”, en forma más autónoma respecto de los habituales centros hegemónicos (Surasky, 2017).

Esto refuerza la necesidad de diseñar una EpD en contenidos y prácticas desde nosotros mismos. En nuestro país y en el conjunto de Latinoamérica se encuentran valiosos antecedentes, algunos lejanos, y aportes actuales, personales e institucionales, que exigen la tarea de reconocerlos, articularlos y potenciarlos. En esa dirección apuntan los *Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana* convocados por la universidad Uniminuto en Colombia en 2015 y en 2017 (Carreño, 2019); y con una temática afín los *Congresos de Éticas Aplicadas* celebrados en Santiago de Chile, Bogotá y Querétaro –en 2015, 2017, 2019 respectivamente– que incluyen entre sus líneas de interés la Ética del Desarrollo (Correa, Montoya y Mealla, 2019).

A su vez, la Universidad del Salvador en Buenos Aires ha prestado atención a la temática organizando el *Congreso Internacional de Educación Superior: Perspectivas y desafíos de la Universidad: el compromiso social y ético*, siendo uno de sus objetivos el abordaje del diálogo intercultural y el papel de la Universidad como formadora de una ciudadanía activa, de seres humanos con pensamiento crítico que trabajen para el logro de la paz, el desarrollo de los pueblos y su bienestar (USAL, 2012). Un modo de contri-

---

<sup>3</sup> Según la CEPAL (2019) se constata la "lenta reducción de la desigualdad de ingresos" en Latinoamérica, y pronostica que en una población de 620 millones de habitantes, el número de pobres aumentaría a 191 millones, de los cuales 72 millones estarían en la pobreza extrema. La cantidad de pobres es seis millones mayor que los 185 millones de 2018.

buir a su efectivización ha sido la realización de las Jornadas EpD, realizadas anualmente desde 2012 en la Facultad de Ciencias Sociales, USAL (Mealla, 2013).

A continuación mencionamos brevemente, y en una lista incompleta, algunos componentes de la EpD desde el Sur que consideramos más significativos: la *educación popular* impulsada por Paulo Freire promoviendo la concientización y la organización social en una perspectiva transformadora; la *teoría de la dependencia* con representantes como Fernando Henrique Cardoso, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank que ahondan el análisis político y la necesidad de independencia económica; la *teología* y la *filosofía de la liberación*, expresadas en los trabajos de Gustavo Gutiérrez, Carlos Cullen, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Leonardo Boff, entre otros, que manifiestan los anhelos y creencias que anidan en el pueblo latinoamericano, y que son fuente inspiradora de sus luchas de emancipación; la *economía social*, con exponentes como el chileno Luis Razeto y el argentino José Luis Coraggio que sobresalen en buscar un enfoque alternativo de la economía, entendida no como fin sino como medio para el desarrollo; el *desarrollo a escala humana propiciado por el chileno Manfred Max-Neef*, y el *modelo latinoamericano de desarrollo* elaborado por la Fundación Bariloche; el *desarrollo local y territorial* impulsado por el CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo), inspirado en los principios del movimiento Economía y Humanismo; el *Foro Social Mundial*, con epicentro en Porto Alegre que desde 2001 es un espacio de referencia y encuentro para los movimientos sociales a nivel mundial, que luchan por otro mundo posible, alternativo a la globalización neoliberal; el *Derecho de los Pueblos*; los diversos *latinoamericanismos*; el *estructuralismo latinoamericano*. A modo de ejemplo motivador e inspirador ampliamos solamente aquí los últimos tres tópicos señalados.

### III. EL DERECHO DE LOS PUEBLOS

El *Derecho de los Pueblos* es uno de los componentes que más entronca con la actividad universitaria pues tiene su origen entre los teólogos y jurisconsultos de los siglos XVI y XVII de la Universidad de Salamanca. Todo este corpus doctrinal pasó a las universidades hispanoamericanas, preparando el camino de la emancipación de nuestro continente (Lertora Mendoza, 2000). En Salamanca, Francisco de Vitoria (1483-1546), especialmente preocupado por los derechos de los indígenas americanos afectados por los excesos en la conquista, afirmaba que los indios poseen los mismos derechos que cualquier ser humano y son dueños de sus tierras y bienes. Este fue el inicio del *Ius gentium*; es decir, el derecho de gentes o de los pueblos.

Vitoria abordó también la cuestión de la “guerra justa” analizando los límites del uso de la fuerza para resolver los diferendos entre pueblos. Asimismo cuestionaba el derecho divino de los reyes a gobernar, y su doctrina apuntaba a que toda nación tiene derecho a gobernarse a sí misma, doctrina que en nuestro tiempo se ve actualizada en la “autodeterminación de los pueblos” proclamada en la Conferencia de Bandung de 1955, donde emergen las voces de los pueblos del sur. Enfoque que luego fue asumido por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1987 mediante la *Declaración del Derecho al Desarrollo* (Jongitud, 2010).

De este modo, Vitoria sienta las bases del derecho internacional moderno, del cual es considerado el fundador, proponiendo –lo que luego Kant y la Doctrina Social de la Iglesia– preconizan acerca de establecer una comunidad de todas las naciones y la necesidad de una autoridad pública universal (Mealla 2014).

En forma similar, el jesuita Francisco Suárez (1548-1617) –considerado uno de los padres de la democracia moderna, del derecho internacional y de la legítima secularización de lo político (Scannone, 1998) – enuncia el concepto de soberanía popular y los principios democráticos, subrayando que el poder es dado por Dios a toda la comunidad política y no directamente al rey, y formulando el derecho a la resistencia armada frente a un poder injusto. Otro jesuita, Juan de Mariana, S.J. (1536-1624), escribiendo contra Nicolás Maquiavelo, sostiene que los monarcas han de subordinarse al igual que

cualquier súbdito a la ley y al Estado. En caso de no hacerlo, siguiendo a Santo Tomás de Aquino, se justifica la revolución y hasta el tiranicidio.<sup>4</sup>

En la América española, durante el período colonial, se llegaron a constituir más de treinta universidades, hecho irrepetible en el accionar de otras potencias (Díaz, 2006; Furlong, 1964). Entre ellas –en lo que fue el Virreinato del Río de la Plata– cabe mencionar la de Chuquisaca (actual Sucre, Bolivia) fundada en 1621 al igual que la de Cusco, y la de Córdoba en 1622 que dio luego origen a la primera universidad en Argentina (Furlong, 1984; Lovay 2019). Precisamente Guillermo Furlong sostuvo –no exento de controversias– que fueron las tesis de Suárez y no las de Rousseau las que motivaron a los revolucionarios de Mayo de 1810 (Furlong, 1952). Pero más allá del peso de una u otra autoridad ideológica, lo cierto es que entre las causas de la expulsión de los jesuitas del Reino de Indias en 1767 figuró la difusión de las ideas anti-absolutistas que fueron el germen de los alzamientos independentistas.

Partiendo de todos estos antecedentes, el “derechos de los pueblos” adquiere hoy una vigencia y una exigencia especial para las universidades de la región ante los cambios sistémicos que está experimentando la “casa común” (Francisco, 2015) y que requieren una “ciudadanía ecológica” en base a un humanismo integral e integrador (Donini, 2017) Eso coincide hoy con el fortalecimiento desde la educación superior de una ciudadanía responsable de la cosa pública y del bien común.

#### IV. LOS LATINOAMERICANISMOS

Otro de los componentes más importantes que hacen a una *EpD desde el Sur*, lo constituyen los diversos latinoamericanismos, o sea, las expresiones de la autoconciencia regional de su propia identidad y potencialidad. Aquí las referencias son enormes, pero a menudo ausente en la enseñanza de las

---

<sup>4</sup> J. de Mariana también incursionó en temas de la economía de la época como la moneda y la sura, para una mirada actual sobre su obra desde una perspectiva liberal, ver CALZADA, 2011.

diversas disciplinas académicas. Nos limitaremos a marcar algunos momentos más decisivos: el fundacional de los libertadores, el de los literatos y ensayistas de comienzos del siglo XX y el de los actuales procesos de integración regional.

El primero, hace referencia a los grandes líderes de la emancipación americana, principalmente a Simón Bolívar, José de San Martín y José Gervasio Artigas, que propiciaban la unión de las nuevas repúblicas tras la partición de las antiguas unidades virreinales y su inconcluso proyecto de unificar políticamente a las naciones hispanoamericanas. No obstante, Gregorio Recondo (2001, 49 y ss.) hace un importante acopio de antecedentes pre-independentistas que hacen a esta visión unificada de la región. Considera que antes de la llegada de los europeos a lo que ellos llamaron América, ésta “no era un espacio integrado” y no había “comunicación interétnica”, a lo sumo existieron confederaciones, por ejemplo, de pueblos incas y mapuches, a diferencia del Reino de Indias que se caracterizó por una “intensa interrelación de hombres y pueblos” con tres elementos constitutivos: la lengua española-lusitana, la cosmovisión católica sincretizadora y el mestizaje étnico-cultural.

Esta visión bastante clásica fue asumida en el *Documento de Puebla* – elaborado en la III Conferencia de los obispos latinoamericanos reunidos en esa ciudad mexicana en 1979– donde se alude al “radical sustrato católico en América Latina” (n°1 y 7). Este “sustrato” parte puede ser entendido como una identificación con algunas interpretaciones hispano-católicas muy unilaterales en confrontación con la famosa “leyenda negra” respecto a la obra de España y de la Iglesia en América.

No estaría en la intención de Puebla entrar en esa disputa, analizando hechos históricos con criterios actuales, ni auspiciar una perspectiva integrista eurocéntrica. Por el contrario, se quiere indicar que de hecho el núcleo central de la vida de los pueblos americanos se identifica primariamente con un núcleo simbólico-religioso católico que no obstante convive con otros componentes más variables. O sea, no se trataría de una identidad monolítica, estática y esencialista que se equipara inalteradamente con una forma cultural; por el contrario se agrega que “América Latina está conformada por diversas razas y grupos culturales con variados procesos históricos; no es

una realidad uniforme y continua. Por otro lado, ha comenzado una revalorización de las culturas autóctonas” (Puebla n°52).

Casi treinta años después, ya iniciado el siglo XXI, se acentúa esta percepción más diferenciada de la cultura latinoamericana en la V Conferencia que tuvo lugar en Aparecida, Brasil, en 2007. Allí ya no se habla de sustrato sino de “cultura híbrida” (Aparecida n° 58) como lo propio de la región, al menos en su población crecientemente urbana.

Ahora bien, según Jorge Larraín (1994) no se trataría de rechazar cierto esencialismo –el hispano, por ejemplo– para cambiarlo por el indígena o el racionalista, sino que hay que reconocer que cada síntesis alcanzada, a su vez se va modificando. En esa misma línea Víctor Massuh, al abogar por el diálogo de las culturas, considera que una síntesis adecuada debería dejar de lado la exaltación parcial o la unilateralidad del indigenismo, el hispanismo o el europeísmo, que nos alejaría de un auténtico americanismo (Massuh, 1983, 191-204). Utilizando la terminología de Boaventura de Sousa Santos (2018, 229) no corresponde reemplazar una “monocultura” por otra.

Más allá de esta polémica no resuelta, lo cierto es que Hispanoamérica tras los sucesos independentistas se sumergió en procesos de partición y fragmentación en diversas repúblicas, si se los compara con las grandes unidades originarias de las que procedían, verbigracia los virreinos. Casi cien años después hubo un despertar por recuperar la unidad perdida que hemos denominado el segundo latinoamericanismo. Esta oleada reunificadora fue encabezada especialmente por “la voz de los poetas” (Recondo, 2001), e intelectuales de comienzos del siglo XX como José Enrique Rodó, Gabriela Mistral y Rubén Darío. A este anhelo de unidad, el argentino Manuel Ugarte (1875- 1951) lo denominó “patria grande” (Ugarte, 1922).

Un tercer latinoamericanismo está expresado en los diversos intentos de integración regional, de los cuales por abreviar sólo mencionaremos los más recientes: *Unión de Naciones Suramericanas* (UNASUR), *Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños* (CELAC), y el *Mercado Común del*

Sur (MERCOSUR).<sup>5</sup> Este último es el más antiguo de los tres y el más sólido institucionalmente. Fue creado en 1991 mediante el Tratado de Asunción, firmado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Desde 2007 cuenta con un órgano deliberativo denominado Parlamento del Mercosur, conocido como Parlasur, al cual se han sumado también Venezuela y Bolivia.

Más allá de esta institucionalidad formal, las alianzas reales en la primera década del presente siglo se alinearon en un bloque integrado por autoproclamados regímenes progresistas –otros dirán populistas– en Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador y Venezuela, alineados principalmente en un eje andino-atlántico, procurando procesos de integración regional más autónomos, y relativamente contrapuestos a un eje del pacífico, integrado por Chile, Colombia, México y Perú, más propenso al establecimiento de áreas de libre comercio (Mealla, 2019). Ambos bloques sin embargo entraron en crisis por razones distintas y, pese a las divergencias políticas, frecuentemente llevaron adelante medidas neextractivistas y de reprimarización de la economía que han mantenido a la región en la pobreza y en la desigualdad generando una recurrente crisis social y política (Svampa, 2016)

Otro debate, ya insinuado en relación con la integración en los últimos años, ha sido una nueva edición entre el aperturismo y el proteccionismo. El punto máximo de la primera postura fue el intento de crear en 1994 el *Área de Libre Comercio de las Américas* (ALCA) pero que finalmente fue rechazado en la cumbre de presidentes en Mar del Plata en 2005. Queda por resolver en la actualidad qué tipo de relación aceptable puede darse con la Unión Europea o con China, pues sin una previa consolidación regional fuerte cualquier otra integración sería muy asimétrica (Arceo, 2018; García Delgado, 2015).

---

<sup>5</sup> Otros intentos de integración continental fueron la Unión Panamericana de 1889, que luego se convirtió en la OEA en 1947, ALALC (Asociación Latinoamericana de Libre Comercio), luego transformada en ALADI (Asociación Latinoamericana de Integración).

## V. EL ESTRUCTURALISMO LATINOAMERICANO

La crónica situación de asimetría de Latinoamérica respecto a los países centrales fue estudiada de modo excepcional y original por Raúl Prebisch (1901-1986). Fue uno de los fundadores y primer Director del Banco Central de la República Argentina. Entre 1950 y 1963 Prebisch fue Secretario Ejecutivo de la *Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe* (CEPAL). Posteriormente, ejerció el cargo de Secretario General de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo* (UNCTAD), bregando por un orden económico internacional más justo.

En su amplia producción bibliográfica se desataca *El desarrollo económico de América Latina y alguno de sus principales problemas* (1949), habitualmente designado como "El Manifiesto" de la CEPAL, pues marcará la pauta de la reflexión teórica del organismo en las décadas siguientes y liderará el trabajo de algunos de los principales intelectuales latinoamericanos de la época –Celso Furtado, Aníbal Pinto y Osvaldo Sunkel– agrupados en lo que se denomina el "estructuralista latinoamericano".

Algunos críticos de la propuesta cepalina la consideraron como unilateralmente productivista e industrialista sin referencia a las relaciones de producción, es decir, al proceso de generación, apropiación y uso de la riqueza, y sin decisión para proponer cambios más radicales.

Lo cierto es que Prebisch inició una crítica precursora al desarrollo economicista y preconizaba un "desarrollo desde dentro" (Sunkel, 1991), motorizando la industrialización y la correspondiente sustitución de importaciones pero sin sacrificar la agricultura o las exportaciones. Se inclinaba por un "modelo mixto" que combinara industrialización propia y capacidad exportadora. No buscaba tampoco un proteccionismo a ultranza que disimulara ineficiencias o permitiera una cómoda baja calidad productiva local por falta de competencia. La integración regional fue vista también tempranamente como un modo de dar solución a los estrangulamientos –falta de escala, racionalización de costos– de dicha estrategia mixta (Ocampo, 2001).

A su vez los planteos estructuralistas prepararon el camino para una crítica más radical que dio origen a las *Teoría de la Dependencia*. Nos interesa

destacar entre otros a Celso Furtado –joven colaborador de Prebisch– que considera que es imposible lograr una comprensión de las causas de nuestras crisis sin rastrear sus raíces históricas (Ferrer, 2004, 15). La obra de Furtado en sus tramos iniciales es “inseparable de Prebisch” y procura un “pensamiento económico autónomo y creador”, constituyendo el punto de partida de la teoría del subdesarrollo. Furtado subraya la necesaria ruptura con la economía clásica o con la ciencia económica generada en los países centrales que se sostenía en la lenta difusión del progreso técnico y en el sistema de división internacional del trabajo (Furtado, 1993).

Aldo Ferrer (2010) sintetiza en tres aspectos centrales el pensamiento de Prebisch. El primero gira en torno a poner de manifiesto el funcionamiento del par “centro-periferia”. Los países centrales conforman visiones del orden mundial funcionales a sus propios intereses, tal es el “pensamiento céntrico” basado en la teoría de las ventajas comparativas. En esta racionalización del sistema internacional “los países de la periferia son apenas segmentos del mercado mundial”. Se presupone que el mercado es capaz de administrar con racionalidad los recursos en beneficio de todos y cualquier tentativa de un desarrollo propio en la periferia se la estima condenada al fracaso. El segundo aporte de Prebisch gira en torno a su propuesta de establecer “una relación simétrica no subordinada” con los países centrales.

Ahora bien, para lograrlo, tercera consideración, se requiere cambiar profundamente la estructura productiva, y alcanzar una “estructura diversificada y compleja”. Precisamente los países periféricos son tales por contar con una estructura “especializada” solamente en la explotación de los recursos naturales sin desplegar, simultáneamente, un entramado complejo de industrias y de cadenas de valor agregado, que requiere no solo el capital, sino que también implica simultáneamente “la organización del Estado, la educación, la sinergia entre lo público y lo privado, y la formación de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología”.

Tras la apretada síntesis indicada, Ferrer sostiene la vigencia del pensamiento de Prebisch pese al contexto presente tan diferente. Ante las dificultades de generar desarrollo e inclusión social, las tesis de Prebisch mantendrían actualidad en cuanto a abogar por un nuevo estilo de inserción en el sistema mundial construyendo una propuesta latinoamericana de desarrollo

económico y social. La transformación es posible, pues se tienen los medios, la capacidad, los recursos, el talento necesario como para construir el desarrollo. Pero no es posible el desarrollo sin un “cambio estructural” que incorpore actividades en la frontera del conocimiento.

José Antonio Ocampo (2001), además de coincidir en destacar la prioridad que Prebisch le otorgaba a consolidar las capacidades tecnológicas propias, subraya la importancia que el economista argentino le otorgaba a la integración regional. Asimismo Ocampo recuerda que sigue estando vigente la advertencia de Prebisch que sostenía que nuestros países no han podido romper el antiguo patrón de la división internacional del trabajo. En efecto, la mayor parte del comercio mundial se ha realizado entre los propios países centrales, y asimismo el comercio de los países en desarrollo ha confluído en esos centros, pasando por alto la potencialidad enorme del comercio recíproco entre los países periféricos.

## VI. CONSIDERACIONES FINALES

Esperamos haber contribuido con el presente estudio a hacer más visible la EpD que de modo particular puede impulsar la responsabilidad de la universidad –entre otros actores– a procurar un desarrollo humano sostenible, tanto a nivel de la enseñanza como de la investigación y de la extensión. No habiendo registro en el país, y pocos en la región, acerca de este enfoque, se ha puesto el énfasis en reunir algunos componentes que se consideraron más sobresalientes y constitutivos de un valioso “patrimonio” latinoamericano que bien puede denominarse –más allá de las terminologías– una valiosa EpD desde el Sur.

En efecto, la EpD en nuestra región –tal cual intentamos indicar a lo largo de este trabajo– cuenta con un valioso acopio de aportes teóricos y de realizaciones prácticas que, a nuestro entender, no han sido suficientemente sistematizados, difundidos y actualizados. También hay que señalar que el requerimiento actual de un desarrollo humano, integral y sostenible, que incluye las dimensiones económica, social, cultural, ambiental y de la vida coti-

diana, son de una relevancia prioritaria con notables desafíos y oportunidades para la educación en todos sus niveles y acepciones.

En ese sentido, nos parecen sumamente adecuadas las consideraciones de Carlos Brandão (2018) que asumimos como especialmente centrales para nuestra investigación:

América Latina concibió y acumuló durante siete décadas desde el final de la década de 1940 un original patrimonio académico para pensar las especificidades del proceso de desarrollo en la condición periférica. Por desgracia, la riqueza, la autonomía, la excentricidad y la complejidad de ese pensamiento social y político crítico, desarrollado en ese continente, no tuvieron la merecida divulgación, visibilidad e influencia, sobre todo en el ambiente académico eurocéntrico y anglosajón. La escuela latinoamericana de pensamiento crítico, histórico y estructural contribuyó mucho –y, hoy renovada, podría colaborar aún más– para arrojar luz sobre las limitaciones y parcialidades de los enfoques elaborados en los países centrales... [Se deben] recuperar los aportes originales de aquel patrimonio disponible, pero poco movilizado en la academia internacional, y su contribución al entendimiento actual del complejo proceso de reestructuración del capitalismo global y de las oportunidades, limitaciones y desafíos a América Latina en el contexto mundial.

En base a esta necesidad el presente trabajo se orientó a explorar e identificar los contenidos y prácticas más significativos que en nuestro país y en el conjunto de Latinoamérica se constituyen en componentes de una *EpD desde el Sur*. Rápidamente se comprobó lo ambicioso del objetivo, y se optó por seleccionar y desplegar algunos de esos componentes más cercanos a nuestras posibilidades y capacidades. Efectivamente, al adentrarnos en ese patrimonio inmediatamente se experimentó su vastedad y complejidad que reclaman otras perspectivas multidisciplinares y multiactorales más amplias. Esperamos haber sembrado la inquietud de completarlo y abordarlo mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, A. (2019), “Los buenos convivires. Filosofías sin filósofos, prácticas sin teorías”, en BELING, Adrián y VANHULST, Julien (coords) (2019), *Desarrollo non sancto: la religión como actor emergente en el debate global sobre el futuro del planeta*, Ciudad de México.
- ARCEO, Enrique (2018), “China, ¿el nuevo poder hegemónico?”, *Realidad Económica*, 319, Buenos Aires.
- ARGÜELLO, Jorge (2019), “Varios centros y varios sures”, *Perfil*, 24 de junio, Buenos Aires.
- ARIAS, Ana y VALLONE, Miguel (comps) (2010), *La dimensión social de la cooperación*, Buenos Aires.
- AYLLÓN, Bruno y SURASKY, Javier (coords), (2010), *La cooperación Sur-Sur en Latinoamérica. Utopía y realidad*, Madrid.
- BELING, Adrián y VANHULST, Julien (coords) (2019), *Desarrollo non sancto: la religión como actor emergente en el debate global sobre el futuro del planeta*, Ciudad de México.
- BRANDÃO, Carlos Antônio (Org.) (2018), *Teorias e políticas do desenvolvimento latino-americano. Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento*, Rio de Janeiro.
- CALZADA, Gabriel (2011), *Solo ante la inflación: Juan de Mariana y su lucha contra los desmanes monetarios, Facetas liberales. Ensayos en honor de Manuel F. Ayau*. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín, 79-101.
- CARREÑO Rangel, Kelly (comp) (2019), *Memorias del Congreso Internacional de EpD en perspectiva Latinamericana*, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.
- CEPAL (2019), *Panorama Social de América Latina 2019*, (<https://www.cepal.org/es/publicaciones/ps>)
- CORREA, M., MONTOYA, J., MEALLA, E. (comps.) (2019), *Ética aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad de los Andes, Bogotá.
- CULEBRO JUÁREZ, Montserrat (2017a), “La ética del desarrollo de Denis Goulet: el papel de los objetivos del desarrollo”, *Análisis. Revista de investigación filosófica*, vol. 4, 1: 59-76.
- CULEBRO JUÁREZ, Montserrat (2017b), “El estatuto filosófico de la ética del desarrollo en el pensamiento de Denis Goulet”, *Dilemata* 23.

- DÍAZ, Cecilia (2006), “Universidades indianas del período colonial”, Documento de trabajo 13 del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica Argentina.
- DONINI, Ana (2017), “Desafíos de Laudato Si a la universidad contemporánea”, en SCANNONE, J. C. y otros, *Laudato si, lecturas desde América Latina*, Scannone, 2017.
- ESCUADERO, José y MESA, Manuela (2011), *Diagnóstico de la EpD en España*, CEI-PAZ, Madrid.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto (2016), *Pensamiento anticolonial de nuestra América*, CLACSO, Buenos Aires.
- FERRER, Aldo, 2004, *La economía argentina*, Buenos Aires., 3ª, 2004
- FERRER, Aldo, 2010, “Raúl Prebisch y el dilema del desarrollo en el mundo global”, *Revista CEPAL* 101.
- FURTADO, Celso, 1993, “La cosmovisión de Prebisch”, en Enrique IGLESIAS (comp), EL LEGADO DE R. PREBISCH, Washington, BID, citado por Eduardo DEVÉS VALDÉS, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX, tomo II: De la CEPAL al Neoliberalismo (1950-1990)*, Buenos Aires 2003.
- FRANCISCO (2015), *Laudato Si, El cuidado de la casa común*, Ciudad del Vaticano.
- FURLONG S. J., Guillermo (1952), *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata 1536-1810*, Buenos Aires.
- FURLONG S.J., Guillermo (1984), *Los Jesuitas y la Cultura Rioplatense*, Universidad del Salvador, Buenos Aires
- GARCÍA DELGADO, Daniel (2015), “El modelo de desarrollo con inclusión y su inserción en la multipolaridad. Agendas y geopolíticas en conflicto”, *Revista de Ciencias Sociales*, segunda época, año 7, 28, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 159-177.
- GOULET, Denis (1965), *Ética del Desarrollo*, Estela/IEPAL, Barcelona/Montevideo.
- GUDYNAS, Eduardo (2011), “Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo”, *América Latina en Movimiento* 462, Quito.
- JONGITUD ZAMORA, Jaqueline, (2010), “Derecho al desarrollo: el estado del arte”, *Letras jurídicas, Revista del Centro de Estudios sobre Derecho*, Globalización y Seguridad N° 21, Universidad Veracruzana, México.
- LARRAÍN, Jorge (1994), “La identidad latinoamericana teoría e historia”, *Estudios Públicos* 55 Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- LÉRTORA MENDOZA, Celina (2000), “La difusión de Suárez en las aulas coloniales. Notas para la historia de la escolástica americana”, en *Filosofía hispánica y diálogo intercultural, X Seminario de Historia de la Filosofía Española e Ibero-*

- mericana, Universidad de Salamanca, Fundación Gustavo Bueno, Salamanca, 2000, pp.161-179.
- LOVAY, Silvana M. (2019), *La Ratio Studiorum y su vínculo con la primera universidad argentina, Antiguos Jesuitas en Iberoamérica*, CIECS-CONICET, Universidad Nacional de Córdoba.
- MADOERY, Oscar (2016), *Los desarrollos latinoamericanos y sus controversias*, Universidad de Tierra del Fuego.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio (2013), “Ética para desarrollo de los pueblos: una política de vida digna sin exclusiones”, en MEALLA, Eloy Patricio (comp), *Educación y ética para otro desarrollo*, Ed. La Crujía, Bs. As.
- MASSUH, Víctor (1983), *El llamado de la patria grande*, Buenos Aires.
- MEALLA, Eloy (2019), “Educación, ética y desarrollo: nuevos desafíos”, en CORRERA, M., MONTOYA, J., MEALLA, E. (comps.) (2019), *Ética aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad de los Andes, Bogotá.
- MEALLA, Eloy (2015), “Hacia una nueva cooperación: trayectoria y desafíos”, en SCANNONE, J.C., y otros, *El surgimiento de un nuevo paradigma*, Buenos Aires.
- MEALLA, Eloy (2014), “Autoridad pública universal”, *Vida Pastoral* 331, Buenos Aires.
- MEALLA, Eloy (2013) (comp), *Educación y ética para otro desarrollo*, Buenos Aires
- Mealla, Eloy (2006), “Vuelve el desarrollo: del economicismo al giro ético”, en *García Delgado, D y Nosetto (comp)*, Buenos Aires.
- MESA, Manuela (2000): “La EpD: entre la caridad y la ciudadanía global”, *Papeles de cuestiones Internacionales*, 70. Madrid.
- OCAMPO, José Antonio, 2001, “Raúl Prebisch y la agenda del desarrollo en los albores del siglo XXI”, *Revista de la CEPAL* 75, Santiago de Chile.
- ORTEGA, María Luz (2007), “Educación para el Desarrollo: evolución”, en CELORIO, G, Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords), *Diccionario de EpD*, Hegoa, Bilbao.
- ORTEGA, María Luz (2012a), “Actores de la EpD en la universidad”, *Revista Estudios de Economía Aplicada*, Vol. 30, 3
- ORTEGA, María Luz (2012b), “La EpD en la lucha contra la pobreza: aportes para el profesorado universitario”, *Revista de Fomento Social* 67.
- ORTEGA, María Luz, CORDÓN, M<sup>a</sup> Rosa y SIANES, Antonio (2013), “La EpD en el espacio universitario: de la formación en contenidos a la formación integral”, *Revista Española del Tercer Sector*, 25. Madrid.

- Ortega, María Luz, CORDÓN, M<sup>a</sup> Rosa y SIANES, Antonio (2015), “El rol de la universidad en el proceso de EpD: un análisis comparado de sus documentos estratégicos”, *Sinergias*, N<sup>o</sup> 2.
- RECONDO, Gregorio (2001), *El sueño de la patria grande. Ideas y antecedentes integracionistas en América Latina*, Buenos Aires.
- SOLANO SALINAS, Rigoberto (2013), “¿Cuál educación para qué desarrollo en el Sur?: reflexiones y retos a partir de un estado del arte sobre EpD”, *Revista Panorama* 6, 11, 89-109.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2018), *Construyendo las Epistemologías del Sur*, CLACSO, Buenos Aires.
- SCANNONE, Juan Carlos (1998), “Lo social y lo político según Francisco Suárez. Hacia una relectura latinoamericana actual de la filosofía política de Suárez”, *Stromata*, 54, 1-2, págs. 85-118.
- SUNKEL, Osvaldo, 1991, (comp) en “El desarrollo desde dentro: un enfoque neoes-structuralista para la América Latina”, *El trimestre económico*, 71, México, D.F.
- SURASKY, Javier (2017), “Seguimiento de la cooperación Sur-Sur”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 41, Universidad Complutense, Madrid.
- SVAMPA, Maristella (2016), *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*, Buenos Aires.
- UGARTE, Manuel (1922) [2010], *La patria grande*, Buenos Aires.
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals Learning Objective*, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>)
- UNESCO (2012), *Educación para el desarrollo sostenible*, París (<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>).
- USAL (2012), *Perspectivas y desafíos de la Universidad: el compromiso social y ético. Congreso Internacional de Educación Superior*, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

## LA ESPANTABLE SUBJETIVIDAD JUVENIL

*Iván Ariel Fresia<sup>1</sup>*

**RESUMEN.** Las subjetividades desafían las formas de institucionalización. No puede demorarse un cambio de la mirada para enfocarse en los jóvenes y no en las necesidades de las estructuras. Primeriar, bancar, hacerles el aguante a los jóvenes para estar entre ellos y acompañarlos en sus caminos es el desafío. El artículo plantea un contrapunto entre subjetividad e institución, y entre procesos de subjetivación juveniles y lógicas institucionales, entre el espanto y lo espantable para pensar alternativas pedagógicas viables. Tanto la tesis del declive de las instituciones como la perspectiva de la constitución de la subjetividad nos proporcionan algunas claves teóricas para afrontar alternativas a formas de la escuela que todavía resisten los procesos de subjetivación y se posicionan desde los espacios institucionales.

**PALABRAS CLAVES.** Subjetividades, jóvenes, institución escolar, procesos de institucionalización, pedagogías viables.

**ABSTRACT.** Subjectivities challenge forms of institutionalization. You cannot delay or change your gaze to focus on the youth and not on the needs of the structures. First, bank, make the stamina to young people to be among them and accompany them on their ways is the challenge. The article raises a counterpoint between subjectivity and institution, and between processes of youthful subjectivation and institutional logics, between horror and frightfulness in order to think of viable pedagogical alternatives. Both the thesis of the decline of institutions and the perspective of the constitution of subjectivity

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba, 2001), postgrado en Ciencias Sociales (FLACSO 2006), Doctorado en Historia (Universidad Nacional de Cuyo, 2012) y especialización en Estudios y Políticas de Juventud en América Latina (FLACSO, 2015). Candidato postdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires (2018-2020). Investigador en el Proyecto UBACyT, “Discurso filosófico y sujeto pedagógico: la dimensión ético-política de las prácticas educativas”, Período 2018-2020 dirigido por Daniel Berisso.

provide us with some theoretical keys to face alternatives to forms of school that still resist the processes of subjectivation and are positioned from institutional spaces.

KEYWORDS: Subjectivities, youth, school institution, institutionalization processes, viable pedagogies.

## INTRODUCCIÓN

“...nuestra escuela sigue siendo una extensa plataforma de clasificación. Si no se configura un modelo educativo más abierto e inclusivo, es poco probable que la escuela se perciba como algo más que una máquina de excluir, hostil para quienes resultan demasiado ‘diferentes’”.<sup>2</sup>

Las subjetividades desafían las formas de institucionalización. No puede demorarse un cambio de la mirada para enfocarse en los jóvenes y no en las necesidades de las estructuras. Primeriar, bancar, hacerles el aguante a los jóvenes para estar entre ellos y acompañarlos en sus caminos es el desafío.

El artículo plantea un contrapunto entre subjetividad e institución, y entre procesos de subjetivación juveniles y lógicas institucionales, entre el espanto y lo espantable para pensar alternativas pedagógicas viables. Tanto la tesis del declive de las instituciones como la perspectiva de la constitución de la subjetividad nos proporcionan algunas claves teóricas para afrontar alternativas a formas de la escuela que todavía resisten los procesos de subjetivación y se posicionan desde los espacios institucionales.

Entre lo espantoso y lo espantable media un detalle en la significación. Lo espantoso puede tener varios significados. Un primer punto de vista puede ser lo horrendo. Como sinónimo de “horrendo”, las subjetividades juveniles pueden considerarse una mutación indeseable de la especie o que devino de la época, también indeseable. O también puede ser aquello que produce miedo porque no es esperable dentro de los parámetros institucionales habituales. Así como provoca miedo también puede provocar el rechazo, una

---

<sup>2</sup> F. DUBET, *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Buenos Aires 2017, 14.

reacción esperable ante cambios tan veloces que aun no permite poner palabras para nombrarlos, crear dispositivos para controlarlos o desarrollar espacios para contenerlos. Como consecuencia, esas subjetividades son desafiliadas de las instituciones en vigencia. Desde otro punto de vista, también las subjetividades son fácilmente espantables, y por lo mismo, difícilmente domesticables desafiándose de las instituciones y de los adultos que intentan agarrarlos o manipularlos en marcos y estructuras que ya se encuentran rebasados.

Comprender las subjetividades requiere de otros marcos teóricos, menos universales y más situacionales, menos estructurales y más fluidos. Si conocemos las reglas, sabremos cómo jugar con ellas para “romperlas” y “construir” otras nuevas. Y podremos así plantear reglas flexibles y contextualizadas frente a las subjetividades juveniles, ya no de carácter estructural, inmóviles y para siempre.

## I. CUANDO LAS INSTITUCIONES EN DECLIVE DESAFILIAN LO DIFERENTE POR ESPANTOSO

“Uno se pasaba el tiempo defendiendo cosas que estaban colapsando. (...) Uno se sentía mejor cada vez que lograba defender algo y evitar que el viento del tiempo se lo llevara. La mayoría se sentía legítimamente liberada de la obligación del futuro: existía la urgencia por salvar el pasado”.<sup>3</sup>

La crisis de las instituciones y de su capacidad de donación de sentido a las nuevas generaciones no sólo implica un agotamiento de un modelo de organización social sino también el agotamiento de una lógica de articulación y de sus estrategias de subjetivación de los individuos. Tal agotamiento del “lazo social” se traduce en la constitución de otros tipos de vínculos y relaciones de pertenencia de los individuos.<sup>4</sup> Las sombras de la ambigüedad

---

<sup>3</sup> A. BARRICO, *The game*, Barcelona 2019, 12.

<sup>4</sup> I. LEWKOWICZ, *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires 2004.

y el destino incierto de las instituciones ponen en jaque la dimensión estructural y desatan los procesos subjetivos en términos de afectación y afección. Si las instituciones están con los jóvenes, entonces no son el problema, sino que son parte de la solución.

La institución y lo instituido, la subjetividad instituida y los soportes subjetivos de la institución (por expresar de otra manera la construcción objetiva y subjetiva de lo social) se vieron alteradas por la época. La pesadez y estructuración de las instituciones y de lo social ha dejado lugar a la fluidez y liquidez de los vínculos y de las articulaciones de lo social. La alteración no tiene sólo su reflejo en lo organizacional. Barrico describe lo que esta sucediendo de un modo convincente: “Boicotear las fronteras, derribar todas las murallas, organizar un único espacio abierto en el que todas las cosas se ponían en circulación. Demonizar la inmovilidad. Asumir el movimiento como un valor primordial, necesario, totémico, indiscutible. [...] Es necesario tomar el asunto al pie de la letra. Si haces del movimiento una obligación que se extiende a todo lo existente, lo encontrarás marcando cada capa de la experiencia, desde las más simples a las más complejas: es inútil pretender luego que tu hijo haga solo una cosa a la vez, que el trabajo fijo siga siendo una prioridad, y que la verdad se encuentra donde la dejaste la tarde anterior.”<sup>5</sup>

Las consecuencias se perciben en las dinámicas de subjetivación de los individuos, en nuevas lógicas de pensamiento y en formas de la organización de la experiencia inmediata. Sin embargo, la lógica de la solidez de las instituciones -que está agotada, dicho sea de paso- no cede ante la evidencia de los cambios. Las instituciones en declive y sus formas de constitución de la subjetividad instituida resiste los embates de las nuevas lógicas sociales de subjetivación de los individuos.<sup>6</sup> La gobernabilidad de las subjetividades suponen la complejidad de los procesos y de los dispositivos para la gestión de lo social. Gobernabilidad en un espacio en permanente disputa entre las agencias en el territorio, entre las normas y las dinámicas, las políticas y las

---

<sup>5</sup> BARRICO, *The game*, 99-101.

<sup>6</sup> F. DUBET, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Buenos Aires 2006.

tradiciones que rigen el orden cotidiano de las instituciones. Ante las pretensiones estratégicas de gobierno de la subjetividad, las subjetividades resisten con micro tácticas a las maquinarias del control y del disciplinamiento.<sup>7</sup>

La instancia de articulación de sentidos, de dadora de significados y de custodia de una tradición, de normatividad de la vida de personas como también de legitimación de ciertos estilos de vida se convirtió en un campo problemático. Dado que, de ser la única institución capaz de tales operaciones de sentido, en la actualidad su función es desempeñada por múltiples instancias, espacios e instituciones alternativas. La función de disciplinamiento y normalización de la vida, de organización social y punición, valoraba ciertos modelos sociales destituyente de la subjetividad. Esos modelos aprobaban el sacrificio y la oblación por sobre el goce y el placer; y postergaba la realización personal a favor de la satisfacción institución. La época marca rupturas ineludibles con el pasado. Tal ruptura abre a nuevas operaciones de la subjetividad y de la experiencia personal, quizá abra a nuevos dispositivos de transmisión y de asimilación de aprendizajes; y, ojalá, a nuevas formas de organización y estrategias institucionales.

Las instituciones tienen que ser parte de este cambio cultural, buscar nuevas formas de conexión con las nuevas generaciones, alternativas institucionales para dar cabida a la novedad de las generaciones; inventar nuevos modos de aprendizaje y de la experiencia que valore la subjetividad, los nuevos códigos de la cultura, las nuevas lógicas sociales de la experiencia y las nuevas condiciones de la época. Los procesos de subjetivación agitan pasiones y sentimientos, y activan la subjetivación a través de la experiencia de destitución de las instituciones. Por destitución entenderemos el paso entre ser instituido y la experiencia de estar instituyendo nuevas relaciones, nuevas percepciones e imaginarios, nuevas representaciones y narraciones de lo dado. Ante la destitución no basta con invocar el reconocimiento de las diferencias de las subjetividades sin definir un criterio acerca de qué recono-

---

<sup>7</sup> COLECTIVO SITUACIONES, *Inquietudes en el impasse. Dilemas políticos del presente*, Buenos Aires, 2009, 15.

mos en lo que se declara públicamente. Al no poder realizarlo, las instituciones activan el proceso de desafiliación.

## II. CUANDO LAS SUBJETIVIDADES SE DESAFECTAN DE LAS INSTITUCIONES: LO ESPANTABLE

“Nuestros actos ya han cambiado, a una velocidad desconcertante, pero los pensamientos parecen haberse quedado atrás en la tarea de nombrar lo que vamos creando a cada momento. Hace ya bastante que el espacio y el tiempo no son iguales: le está sucediendo lo mismo a lugares mentales que durante mucho tiempo hemos llamado pasado, alma, experiencia, individuo, libertad.”<sup>8</sup>

Cuando la institución está enfocada en hacer encajar a las subjetividades en una estructura determinada, entonces privilegia la lógica institucional a los procesos de constitución subjetiva. Si la institución operara desde la subjetividad, en cambio, desafiaría al orden institucional recibido.

Los patrones de significación en los que se enmarcan las subjetividades son diferentes de los marcos instituidos, regulados por las instituciones. Las subjetividades transforman el régimen de lo sensible dando lugar a los cuerpos, las sensaciones, los sentimientos, los afectos y las percepciones. Los patrones de significación de las subjetividades adquieren un espesor que impiden las separaciones clásicas de alma y cuerpo, apariencia y realidad, pasión y pasividad, acción y contemplación, ver y hacer, sentir e inteligir. Marcos que las instituciones y tradiciones continúan sosteniendo, y viceversa, las sostienen en el tiempo y provocan su duración.

Una propuesta diferente se ubica en la otra orilla: del lado de las demandas subjetivas, sus códigos, lenguajes y estéticas. En la orilla enfrente, se encuentran las expectativas institucionales y sus necesidades. Y ello no sólo por el punto de partida elegido y la perspectiva adoptada sino también por las consecuencias de esas decisiones asumidas. En una de ellas, operará estrategias a modo de corsé de las dinámicas subjetivas ofreciendo itinerarios

---

<sup>8</sup> A. BARRICO, *The game*, 19.

estándar y homogeneizadores de las diferencias; las motivaciones deberían concordar con los parámetros institucionales y las necesidades personales ajustadas a lo correcto (legitimado como tal).

Las dificultades de la reproducción institucional no obedecen a un mal funcionamiento de las propuestas, sino más bien al agotamiento de su modalidad actual. Al menos, tal como se encuentra hasta ahora su sistema de prácticas y dispositivos, incluso de contenidos y valores, y el estatuto de organización de la experiencia en los espacios formales de las instituciones. Lo que era una práctica dominante, validada por la experiencia y consolidada por la tradición ha perdido su fuerza simbólica y su capacidad de operar en la realidad. Se manifiesta una desconexión real entre un sistema de prácticas y significados institucionales adaptados “a un tiempo que ya fue” respecto de las subjetividades emergentes, con sus prácticas de sociabilidad y de construcción (apropiación) de sentidos compartidos. Las subjetividades traen con la época una densidad simbólica de las identidades, de pertenencias múltiples y las formas de habitar los “lugares” sociales.

Pero la institución educativa como proveedora de sentido, como el lugar natural de la subjetividad o el espacio habitual para fundar un proyecto de vida entra en corto circuito con una realidad diversa a la percibida, con los códigos y las estéticas, los estilos y lenguajes, con sus formas de vinculación y sus dinámicas sociales, con sus maneras de creer y pertenecer y con los estilos y prácticas de involucramiento en lo social: “... sobran las palabras. No porque los cuerpos en movimiento fuesen silenciados. No lo eran. Sino porque las palabras circulaban según patrones inusuales de significación. Las palabras funcionaban de otra forma. [...] Como confirmación colectiva de las posibilidades de constituir una consistencia a partir de fragmentos que comenzaban a reconocerse en una voluntad unánime e indeterminada”.<sup>9</sup>

Así, la ascesis se consideraría el camino de los aprendizajes y las renunciaciones se convertirían en el parámetro de la capacidad de entrega (sangre, sudor

---

<sup>9</sup> COLECTIVO SITUACIONES, 19 y 20. *Apuntes para el nuevo protagonismo social*, Buenos Aires 2002, 33ss.

y lágrimas), las aspiraciones y los ritmos personales tendrían que relegarse en función de la producción y reproducción social de la institución; prevalecería la salvación de la institución por sobre los sujetos a pesar del discurso de la valoración de las personas. Se piensa la institución y las necesidades desde ella misma y no desde los itinerarios de las subjetividades. Desde la orilla de las necesidades subjetivas, se pensaría en propuestas educativas y en soportes institucionales adecuado que sostengan los itinerarios, que atiendan los procesos personales, valore la procedencia social y los antecedentes subjetivos; piense estrategias personalizadas y diferenciadas en los procesos educativos y el discernimiento en función de motivaciones auténticas, etcétera.<sup>10</sup>

Los patrones inusuales de significación de las subjetividades en movimiento, asumen la fragmentariedad de las trayectorias en el día a día, sin una teleología determinada ni una voluntad universal que decide la dirección de las subjetividades en su decurso: “Sabemos con certeza que nos orientamos con mapas que todavía no existen, tendremos una idea de belleza que no sabemos prever, y llamaremos verdad a una red de imágenes que en el pasado habríamos denunciado como mentiras”.<sup>11</sup> Las subjetividades, sean construcciones o deconstrucciones, entes o sustancias, personas o sujetos (según el marco teórico desde el que se sitúe el interlocutor) son “reales” en procesos fluctuantes y heterogéneos.

---

<sup>10</sup> D. MARTUCCELLI, *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires 2007, 51-53.

<sup>11</sup> BARRICO, *The game*, 19.

### III. INTERPELACIÓN SUBJETIVA Y REFUGIO INSTITUCIONAL

“Protegidos por las cosas que hay que salvar, reposamos, depositamos los huevos y aquietamos los tiempos futuros, posponiendo todo lo posible el próximo ataque de hambre que nos empujará fuera de las guaridas”.<sup>12</sup>

El tránsito por la institución produce las operaciones necesarias para habitar los espacios por parte de los individuos. A esas operaciones las llamaremos operaciones de subjetivación. En tanto que, a la constitución de identidad que producen esas operaciones la denominaremos subjetividad. La institución se apoya en sus dispositivos de producción de sentidos y reproducción de significados para habilitar una subjetividad instituida. Es decir, aquel tipo de subjetividad producida y legitimada por el soporte institucional que garantiza el funcionamiento, asegura la continuidad y refuerza la identidad en los procesos de constitución subjetiva. La socialización en las instituciones tiende a constituir subjetividades en el marco de un proceso global: un proceso de socialización (vía subjetivación) que es, a su vez, proceso de subjetividad (identificación y manifestaciones sociales del rol) por medio de operaciones de subjetivación.<sup>13</sup>

Es necesaria una operación de desencionalización de la identidad y de la autoridad para plantear la interpelación de las subjetividades en relación a la estabilidad de las demandas institucionales, los modelos consuetudinarios y el testimonio/testigo de la tradición. Las instituciones asumen lo que siempre han considerado como lo racional y lo normal, la pertenencia permanente y la identidad estática, lo moral, lo permitido y lo prohibido para todos; la autoridad, la estructura y la organización del organigrama en función de garantizar el orden institucional. Desde la lógica conectiva, las instituciones tendrán que acompañar el movimiento de las nuevas subjetividades o entrarán en un declive sin precedentes (como ya lo estamos percibiendo, al menos en los términos expresados por Dubet). Especialmente,

---

<sup>12</sup> BARRICO, *The game*, 15.

<sup>13</sup> MARTUCELLI, *Gramática del individuo*, 393.

las instituciones tienen que integrar construcciones plurales e identidades complejas que incorporen lo emocional y lo afectivo, la fluidez de los intercambios y el radical cambio de la experiencia de estar sin pertenecer, las nuevas gramáticas y la transformación de los códigos para repensar formas alternativas de la autoridad pedagógica.

Sin embargo, no son los sentidos instituidos por sí mismos los que producen subjetividad sino las prácticas sociales por las que transitan los individuos en las instituciones. O sea, las prácticas transforman los sentidos y significados en hábitos (costumbres para unos, virtudes para otros): representaciones adoptadas, disposiciones duraderas, principios generadores, organizadores de las prácticas. En fin, estructuras estructurantes que estructuradas estructuran.<sup>14</sup> Cuando esas prácticas se estandarizan, constituyen dispositivos institucionales de subjetivación, productores de subjetividad instituida. En este sentido, las instituciones y las prácticas educativas conforman una “institución total”<sup>15</sup> que opera según una finalidad preestablecida. Se trata de formar a sujetos en un formato prefigurado según intereses instituidos, en función de objetivos institucionales acorde a lo esperable de las subjetividades.

Las prácticas educativas encuentran dificultades para su resignificación cuando los cambios sociales y los procesos de subjetivación son tan profundos. La institución entra en crisis cuando encuentra dificultades para seguir produciendo y reproduciéndose como hasta entonces. Por crisis vamos a entender ese impasse entre el declive institucional o descomposición de una lógica de organización institucional y de dotación de sentido y la composición de una lógica alternativa de organización social. A la descomposición de una lógica y su sistema de operaciones le sigue la composición de una forma diferente.

Cuando las instituciones encuentran dificultades para la producción y reproducción buscan la respuesta a la crisis en la crítica hacia el entorno o hacia los sujetos que la amenazan. La institución pone el problema en un

---

<sup>14</sup> P. BOURDIEU, *El sentido práctico*, Madrid 1991, 86.

<sup>15</sup> E. GOFFMAN, *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires 2001, 13.

lugar exterior a ella misma. Difícilmente las instituciones hacen autocrítica para indagar en las causas internas de la situación de crisis por la que pasan.

#### IV. LÓGICA DE LA DEMANDA SUBJETIVA Y LÓGICA INSTITUCIONAL

Cambiar la lógica de la demanda por la lógica de la interpelación es el asunto. La demanda insta un interlocutor desde la carencia y la asimetría, en tanto que la interpelación genera un mensaje que desinstala, independientemente de la posición que ocupa el sujeto interpelante. Las críticas entonces se enfocan en los jóvenes, la postmodernidad, la cultura hedonista y consumista, en la dificultad de opciones definitivas y en la falta de compromisos de largo plazo, en la no responsabilidad, etcétera. También en que “no quieren”, “no pueden” o “no saben”, en la responsabilidad de una familia desarmada, en la caída de los valores y tradiciones en el problema aparejado por el uso de la tecnología y su falta de control parental, etc. Poco se dice de la estructura rígida y del marco de creencias normalizadoras, del disciplinamiento social y la moralización de las costumbres, de cierta espiritualización de la vida sin referencias a la realidad histórica, del desprecio del cuerpo, de la inculcación del sufrimiento y la culpabilización del goce como camino de realización, etcétera, etcétera.

Para hacer las mutaciones necesarias de lenguajes e instituciones y la construcción de prácticas plurales, que requiere la situación actual, no podemos dejar atada la experiencia a modelos de instituciones desfasados. Esos modelos se repliegan sobre seguridades o permanecen aletargados en la añoranza de épocas gloriosas, pero de antaño. Porque los jóvenes requieren de “construcciones plurales, expresándose en esas prácticas de contrabando que corporeizan al espíritu y espiritualizan al cuerpo. Lo emocional, lo afectivo, trabajado en las diversas formas de protesta, en las múltiples

rebeliones de los jóvenes, que los hacen inaprehensibles por las instituciones y los teóricos”.<sup>16</sup>

La actual crisis de la institución reside en su declive y en la destitución de prácticas consideradas hasta ahora como válidas y que están siendo puestas en discusión por las subjetividades. El desafío está a la vista: salir de la guarida. Sin renunciar a la condena moral de las prácticas, sin renunciar a la pretensión de erigirse en parámetro de normalidad, sin renunciar a la sobrevaloración de la experiencia adulta por sobre cualquier otra experiencia, sin renunciar al imperativo de homogeneizar las diferencias, sin renunciar a dispositivos escolares generalizables, y muchas renunciadas más, no será posible estar atentos y reconocer las subjetividades en la escuela. Ciertamente que algunos pueden pensar que esta demanda de renunciadas implica asumir una perspectiva relativista de la vida. Ahora bien, los opositores al relativismo difícilmente se animarían a ponerse un nombre por corrección política, porque sino tendrían que denominarse fundamentalistas, dogmáticos o absolutistas. Y desde esa posición no se puede descubrir nada nuevo.

La interpelación abre a posibilidades múltiples de pensar, sentir, experimentar y actuar en el libre juego de las significaciones abiertas por el acontecimiento subjetivo que irrumpe.

## V. DISTORSIONAR EL SENTIDO COMÚN

Una de las cuestiones más comunes y ordinarias de la lógica institucional es apelar al sentido común. Está extendida la creencia de que el sentido común brinda respuestas seguras a algunas preguntas previstas en el marco de un guión establecido. Sin embargo, aquí vamos a proponer lo contrario: es necesario distorsionar el sentido común porque sus interpretaciones y respuestas no logran explicar lo que ocurre con las subjetividades y la mutación cultural. Los adultos y sus instituciones son incapaces de lidiar con las mutaciones epocales.

---

<sup>16</sup> M. MAFFESOLLI, “Nomadismo juvenil”: *Revista Nómadas* 13 (2000) 158.

El sentido común forma parte de la experiencia de los sujetos y de las instituciones y, a la vez, es producido por los mismos sujetos e instituciones. Por lo tanto, dota de sentido a la experiencia misma de los sujetos y las formas de la institucionalización. Pero actualmente el sentido común ya no funciona como sentido ni como común. Porque los procesos subjetivos y las mutaciones sociales y culturales cambiaron de tal manera que la experiencia –en la que se basaba el sentido común– ha quedado desfasada. Los conceptos y perspectivas a las que recurría el sentido común para explicar lo que ocurría, quedaron ligados a una experiencia del pasado.

La conectividad es la clave en épocas de mutabilidad, y algunas de las consecuencias (además de repensar las instituciones) será repensar las concepciones de verdad, de sentido y de contenidos. Ciertamente que erigirse como vigilante e intérprete de una verdad universal y para siempre, un sentido transparente para todos y un contenido moral determinado es incompatible con la lógica conectiva, más simbólica y situacional, difusa e impura. En todo caso, habría que aceptar “verdades”, asumir las diferencias y, desde ahí, habilitar la posibilidad de construcción de sentidos compartidos y situados que habiliten una nueva experiencia.<sup>17</sup>

Y no hay una nueva experiencia acorde a las mutaciones actuales ni formas de nombrar la experiencia que funcionen como nuevo sentido común. El sentido común se ha quedado en el tiempo y en lugar de brindar un marco interpretativo acorde a la realidad, la distorsiona. La distorsión de la realidad por parte del sentido común tiene consecuencias en la acción; ya que, por la reiteración de acciones comunes, confirma prácticas sociales, legitima la validez universal e impide la crítica interna. La lógica de la repetición ya no logra la significatividad ni el impacto deseado. Porque el sentido común, a través de la reinteracción de lo mismo, lo que producía era una composición en base a formas prearmadas sin referencias al contexto según estándares temporales anacrónicos. En realidad, el contexto terminaba adaptándose al sentido común en lugar de que el sentido común evolucionara con las épocas

---

<sup>17</sup> Me inspiro en F. BERARDI, *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*, Buenos Aires 2019.

y el contexto. En lugar de que el sentido común distorsione la realidad, hay que distorsionar el sentido común.

Según la lógica institucional todo sucede en un tiempo pausado, de manera objetiva, bajo el principio de la certidumbre y una lógica disyuntiva (“o esto o aquello”). Pero las subjetividades operan conectivamente y moviéndose permanentemente. De ahí el desfasaje y el declive. Las instituciones fundan su potencia en una concepción estática de los valores y la tradición. Pero el tiempo es aleatorio, los valores son fluctuantes, no dependen de su permanencia en el tiempo. La incertidumbre es parte del código “genético”<sup>18</sup> de las nuevas subjetividades mutantes en tiempos cambiantes.

La mutación social, la lógica conectiva, la influencia de los dispositivos en la configuración témporo-espacial en red y las nuevas formas de la experiencia desarticularon las lógicas disyuntivas, binarias y las reglas de gobernanza de las instituciones sobre las subjetividades. Y todavía no sabemos cómo serán las nuevas regulaciones de los cuerpos, los afectos, la experiencia y la sociabilidad, las instituciones y lo social.

## VI. A MODO DE CIERRE

Las representaciones provenientes de la lógica disyuntiva sobre las subjetividades funcionan como dispositivos cerrados y círculos viciosos. Terminan confirmando lo que las subjetividades son o no son en función de marcos reducidos que restringen el espacio conceptual a un marco que evidencia las propias deficiencias. Organiza, reorganiza, configura y ordena el mundo —es una forma de decir— en función de un punto constituido como único posible para observar y percibir la realidad. Pero las subjetividades no son, están.

Un punto sobrevaluado, desde el cual todo lo demás es visto como relativismo, incredulidad, falta de compromiso, hedonismo y egoísmo domina la perspectiva institucional. Lo cierto es que un punto único de visión constituye una mirada miope de la realidad. Desde ese lugar, erigido como garante e

---

<sup>18</sup> J. BOUDRILLARD, *El intercambio simbólico y la muerte*, Barcelona 1980, 7.

intérprete de una verdad universal no puede reconocerse la propia ceguera para percibir lo que no puede ser captado desde ese marco. Es más, aparece una incapacidad congénita de renocer la ineptitud de poder ver lo otro y dejarse interpelar. Una mirada sobre las subjetividades y la mutación de época desde la perspectiva disyuntiva resulta insuficiente, y hasta inadecuada, para dar cuenta de la complejidad de los cambios sociales, de las subjetividades y del curso de la historia.

El proceso perceptivo y la construcción de identidades y pertenencias no responden a patrones de comportamiento estáticos y mecánicos, ni se trata de espejos que reflejan la realidad tal cual, ni de inculcar valores a inscribir en una tabula rasa. Las subjetividades y la mutabilidad de las condiciones de su constitución abren espacios dinámicos que desbordan los marcos conocidos, por lo que resultan intolerables a las instituciones ya que quebrantan el orden conocido. Las subjetividades no responden al paradigma de la sustancia y del sujeto (identidad, necesidad, inteligibilidad y eternidad). El modo de constitución (o deconstitución del sujeto, en sentido kuscheano)<sup>19</sup> implica antes bien, el principio de la alteridad y la interpelación del nosotros, gratuidad y diferencia, simbolismo e inagotabilidad de sentido, contingencia histórica y novedad de la situación.

La representación y la correspondencia pretendida por la lógica binaria y sus instituciones respecto de las subjetividades y sus lógicas funcionan como en espejo. De modo que las subjetividades tienen que reflejar el modelo institucional; y, a la vez, las subjetividades tienen que espejarse en aquellos que los precedieron. Al decir de Ranciere, se trata de una distribución de lo sensible que reparte espacios, asigna lugares e imágenes, en las cuales las subjetividades ya no se sienten identificadas.<sup>20</sup> Una pretención, una concepción y prácticas radicalmente inadecuadas para comprender la realidad social y los nuevos modos de la experiencia asociadas a la mutación de época, la fluidez de los intercambios y la incertidumbre de la situación.

---

<sup>19</sup> R. KUSCH, "Estar siendo": R. KUSCH, *Obras completas. Tomo 3*, Rosario, 2000, 468.

<sup>20</sup> J. RANCIERE, *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires 2014, 19.

## *GRANDE MESSE DES MORTS OP. 5* LA FE MUSICAL EN EL RÉQUIEM DE BERLIOZ

*D. Federico Bojorque<sup>1</sup>*

RESUMEN: Declarado abiertamente agnóstico, Berlioz es considerado como uno de los músicos más importantes del siglo XIX. De ferviente patriotismo fue el encargado de componer un *Réquiem* para las víctimas de la Revolución de 1830, el que nos acerca algunos reflejos de donde dejó plasmado, entre otras, su infancia católica. Este artículo efectúa un breve repaso por la historia de las Misas de Difuntos y los aspectos que hicieron de su *Réquiem* una obra que sigue perteneciendo al corpus de la música sacra ampliamente consagrada, aun con las licencias en lo formal y en lo literario que el compositor llevó a cabo, y que se detallan en el presente trabajo. Es importante preguntarse si estas formas de composición legitimadas por la historia de la música, sumadas a su fe casi perdida, se constituyen como los pilares fundamentales en la edificación de su *Réquiem*.

PALABRAS CLAVE: Réquiem – Romanticismo – orquestación – música sacra – Revolución

ABSTRACT: Openly declared an agnostic, Berlioz is considered one of the most important musicians of the 19th century. With fervent patriotism, he was in charge of composing a requiem for the victims of the Revolution of 1830 where he reflected, among others, his Catholic childhood. This article makes a brief review of the history of the Masses for the Dead and the aspects that made their Requiem a work that continues to belong to the corpus of widely consecrated sacred music, even with the formal and literary licenses that the composer carried out, and which are detailed in the present work It is important to ask if these forms of composition legitimized by the history of

---

<sup>1</sup> Licenciado en Música con orientación en Piano (Universidad Nacional del Litoral). Diplomado en Niñez y Adolescencia en la Era Digital (Universidad Nacional de Villa María). Profesor de Lenguaje Musical, Arte, Cultura y Sociedad, Práctica III (Profesorado de Música, Instituto Salesiano de Estudios Superiores Río Grande, Tierra del Fuego).

music, added to his almost lost faith, constitute the fundamental pillars in the construction of his Requiem.

KEYWORDS: Requiem – Romanticism – orchestration – sacred music - Revolution

De temperamento arrebatado y eufórico, admirador de Beethoven, Berlioz es el artista romántico en quien se observa que la vida y el arte son una sola cosa, y que toma a la música como un medio de confianza personal.

Su padre, médico de provincia aficionado a la música, solía interpretar los cuartetos de Haydn en reuniones con amigos. Estos cuartetos junto a las canciones populares de la región y los cánticos de la iglesia fueron las primeras impresiones musicales de Berlioz quien, ya de niño, empezó a tocar la guitarra y la flauta.

Siguiendo el deseo de su padre comenzó a estudiar medicina en París, donde asiste a la ópera y descubre a Gluck, compositor a quien va a admirar sin reservas. Decide entonces consagrarse exclusivamente a la música y comienza sus estudios en el Conservatorio de París. Su tenacidad de llegar a ser un gran compositor lo lleva, junto a su cantata *La mort de Sardanapale*, a ganar el Prix de Rome y, en 1830, logra imponerse con su *Symphonie fantastique*.

A través de la orquesta expresó tanto sus sentimientos como su temperamento, evitando las formas clásicas como si ellas no pudieran ser capaces de contener su música. Sin considerar la *Grande messe des morts (Réquiem)*, el oratorio *La infancia de Cristo*, y sus óperas *Benvenuto Cellini*, *Les Troyens* y *Béatrice et Bénédicte*, clasificar el resto de sus obras según los géneros tradicionales se dificulta, si bien la mayoría son obras sinfónicas con o sin voces.

En sus *Memorias*, género característico del Romanticismo que, por excelencia, permitió la exaltación del yo, dejó plasmado un preciado testimonio de la vida, la cultura y la música del siglo XIX.

Ute Frevert sostiene que el artista del siglo XIX fue una figura de doble filo, por no decir de carácter ambiguo. Por un lado, era preso de un público que se mostraba con él como un "tirano" y le dictaba sus pretensiones. Por

otro, se alzaba ante ese público como un dios que creaba arte por su propia autoridad, según sus propias leyes y en libertad absoluta. Podemos decir que Berlioz se encontraba en esta segunda categoría, en la que el círculo de artistas de la época ya reconocía su genio, lo que garantizaba la actitud elitista de su arte. Aun así, vivió aislado e incomprendido por la independencia de sus opiniones y la novedad de su música; vale decir que él no dependía del público, sino que su propia creación artística determinó toda su existencia. Su vida fue guiada por sus ideales, sin compromisos ni concesiones a la realidad burguesa, y trabajó sin descanso para divulgar su arte.

## I. LAS MISAS DE *RÉQUIEM* EN LA HISTORIA HASTA BERLIOZ

“Las misas específicas de los muertos comenzaron a aparecer a fines del siglo X ya que antes de esto, la misa romana incluyó una oración llamada Recuerdo de los Muertos que se originó en el siglo V”<sup>2</sup>.

Se le atribuye a Tomás de Celano (1185-1260) la secuencia *Dies irae* cuyo texto se incluyó al réquiem católico estandarizado por el Concilio de Trento.

La primera mención conocida de una misa polifónica más o menos completa aparece en el testamento de Dufay en el que solicita la interpretación de su propia misa de difuntos el día siguiente a su funeral. Aunque antes del siglo XV algunos de sus movimientos eran polifónicos, era extremadamente raro dicho tratamiento en todas sus partes. Desafortunadamente dicha obra se ha perdido y la más antigua que se conoce en la actualidad es el ciclo de Ockeghem, cuya austeridad contrarresta con pasajes virtuosos en contrapunto.<sup>3</sup>

Antes de la segunda mitad del siglo XVI sólo hay registro de tres apariciones de la secuencia *Dies irae* y todas son de fuentes italianas: el *Réquiem de Brumel* (1400-1512) que incluye la secuencia completa; *Engarandus Ju-*

---

<sup>2</sup> A. ROBERTSON, *Requiem: Music of Mourning and Consolation*, Portsmouth 1976, 8.

<sup>3</sup> A. LINGAS, *Diccionario Oxford de la Música: misa de réquiem*, México D.F. 2008, 1271

*venis* (conocido únicamente por su registro en el Códice del monasterio cisterciense de Staffarda en Italia y del que se desconocen sus fechas exactas de nacimiento y muerte) que sólo utilizó las primeras estrofas; y Cristóbal de Morales (1500-1553) que solamente utilizó las últimas líneas.

A partir del siglo XVII las misas en memoria de los muertos empiezan a crear un gran interés musical. Quizás por el hecho de establecer textos tradicionales en formas originales y emotivas, algunos compositores se encontraron con dificultades con sus misas de réquiem.

El *Réquiem de Mozart* (K 626) escrito durante el clasicismo, se volvió el más conocido. Los interludios instrumentales expresivos y los aspectos programáticos que ayudaron al texto del réquiem, se fueron concretando a medida que la música instrumental se hizo más importante con el transcurrir del siglo XVIII. El aumento del número de instrumentos requirió orquestas más grandes y éstas necesitaron más integrantes en el coro, lo que llevó a la demanda de espacios de mayores dimensiones, surgiendo entonces las presentaciones fuera de la iglesia. “La secularización de lo religioso y la sacralización de lo profano fluían lo uno en lo otro y viceversa. Si a través de la composición de una misa de concierto la sala de conciertos se transformaba en una iglesia o la misa en una pieza de concierto es algo que apenas puede dilucidarse de acuerdo a las preconcepciones del siglo XIX”<sup>4</sup>.

François-Joseph Gossec (1734-1829) compuso su *Messe des morts* en 1760 en la que explota la distribución espacial de fuerzas orquestales y corales, con una orquestación de carácter militar y de enormes proporciones. Esta obra prerrevolucionaria reflejó el grandioso estilo musical de los eventos públicos de la nación francesa.

La composición de música sacra de Cherubini, contemporáneo de Berlioz que llegó a ser director del Conservatorio de París, es tradicional y conservadora, con gran precisión y utilizando estrictamente el texto latino. “Aunque inspirado en Haydn y Mozart, en sus misas mostró una preocupación más meticulosa por adaptar la música al significado del texto. El Réquiem en do menor (1816) obtuvo un éxito particular y fue elogiado por Beethoven,

---

<sup>4</sup> C. DALHAUS; *La música del siglo XXI*, Madrid 2014, 177.

Schumann y Brahms<sup>5</sup>. Fue el primer réquiem francés compuesto después de la Revolución Francesa. En vistas, quizá, de representar la unión de la humanidad mediante la elaboración de líneas corales al unísono, su réquiem carece de solistas vocales, lo que otorga uno de los aspectos más intrigantes de la obra.

## II. GRANDE MESSE DES MORTS

La *Grande Messe des Morts (Réquiem)* fue encargada en 1836 por el conde Adrien de Gasparin, ministro del Interior francés, para conmemorar el aniversario de la muerte del ministro de guerra Maréchal Édouard Mortier (1768-1835). Cherubini, quien por entonces era director musical del Conservatorio de París, se opuso porque indirectamente se consideraba destinatario indiscutido de dicho encargo, y usando sus contactos hizo que Berlioz tuviera que tolerar la burocracia para poder comenzar a escribir la obra.

La monarquía liberal de Louis-Philippe pidió un compositor dinámico y político. Berlioz era conocido como apasionadamente patriótico y pro-revolucionario, habiendo tomado las armas en protesta y compuesto una versión a gran escala de La Marsellesa para la Revolución de julio de 1830. Esto le permitió componer una obra que, aun siendo tradicional, se presentara como revolucionaria desde el patriotismo, conjugando la tradición de los textos litúrgicos con la innovación en la plantilla instrumental y su disposición espacial.

Tan pronto como tuve en mi poder el decreto del encargo, me puse manos a la obra. El texto del réquiem era para mí una presa codiciada desde mucho tiempo antes, sobre la que, por fin, pude lanzarme casi con furia. Mi cabeza parecía que iba a explotar por la presión del hervidero de ideas que contenía. Apenas había realizado el esbozo de un movimiento cuando otro se presentaba en mi mente. Ante la imposibilidad de escribir con rapidez, adopté algunos

---

<sup>5</sup> W. THOMPSON, *Diccionario Oxford de la Música: Cherubini, (Maria) Luigi (Carlo Zanobi Salvadore)*, México D.F. 2008, 429

signos estenográficos que, especialmente en el “Lacrimosa”, me resultaron de gran ayuda.<sup>6</sup>

La primera fecha estipulada para el estreno de la obra fue cancelada por el Director de Bellas Artes y el Consejo de Ministros. Recién pudo estrenarse en diciembre de 1837, en la ceremonia del entierro del General Danré-mont en la iglesia de Les Invalides.

En sus Memorias, Berlioz escribe a su amigo Humbert Ferrand que el Ministerio estaba en tratativas de comprar el Réquiem como un trabajo nacional, y a su madre le comenta orgulloso que su Misa se convertiría en propiedad nacional, la concreción de reunir la religión, el drama, el patriotismo pro-revolucionario y la grandeza de la composición.

Históricamente, el Réquiem de Berlioz, con su punto de vista individualista, ayudó a confirmar el gobierno de Louis-Philippe, en el cual el individuo era protagonista de la historia. Reflejó el sentimiento de una Nación recordando a las multitudes francesas que se reunían para protestar por la Revolución de 1830 y que usaban la música como soporte del mensaje. El Réquiem abrazó la celebración pública y privada, así como la idea de Nación y de individuo, abarcando características muy diversas: era patriótico y conmovedor con sus señales militares, utilizó con provecho la inmensa fuerza orquestal, y era tan sagrado como secular; “una música que según las palabras de Liszt ‘unificase en proporciones colosales el teatro con la iglesia’”<sup>7</sup>.

### III. ESTRUCTURA Y ORQUESTACIÓN

De acuerdo a su estructura, musicalmente a la misa pertenece el canto gregoriano, a cargo del sacerdote, el coro y la comunidad. Entre sus cantos se cuentan:

---

<sup>6</sup> H. BERLIOZ; *Memorias*; Madrid 2017, 384-385.

<sup>7</sup> C. DALHAUS; *La música del siglo XXI*, 174.

- Ordinarium missae: Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus y Agnus Dei. Estas cinco partes son de igual texto en todas las misas, pero musicalmente existen algunas versiones diferentes.
- Proprium missae: Introitus, Graduale, Alleluia, Offertorium, Communio. Estas cinco partes cambian en cada misa. Son cíclicas según el año escolástico (Proprium de tempore) o las festividades de los santos (Proprium de Sanctis).

La musicalización conjunta del Proprium y el Ordinarium dan por resultado una Misa Plenaria. Del Ordinarium sólo se ponían en música, al principio en la Edad Media, algunos números aislados, pero en el siglo XIV también se los agrupó en ciclos, hasta que, a partir de los siglos XV/XVI la musicalización cíclica del Ordinarium en 5 partes se convirtió en regla.

La mutación estilística que se produce hacia 1600 trae aparejada la misa concertante, con voces solistas, bajo continuo e instrumentos.

La misa de cantata, que se halla bajo la influencia de la ópera y el oratorio, y que descompone las partes del Ordinarium en arias, dúos y coros (números), conduce hacia las misas de orquesta del Clasicismo (Haydn, Mozart) y del Romanticismo (Schubert, Bruckner).

Desde el siglo XVII, los fragmentos de texto del *Christe* en el Kyrie y del *Benedictus* en el Sanctus se escriben para los solistas, mientras que el *Amen* del Gloria y el Credo, así como el *Hosanna* del Sanctus se elaboran de manera fugada.

En el Ordinarium de la Misa de difuntos faltan el Gloria y el Credo; en cambio, el Proprium tiene el Graduale, el Tractus y la Secuencia “Dies irae” que ocupa el mayor espacio en las musicalizaciones polifónicas.<sup>8</sup>

Berlioz compuso su Réquiem en 10 movimientos: 1. *Requiem et Kyrie* (Introitus), 2. *Dies irae*, 3. *Quid sum miser*, 4. *Rex tremendae*, 5. *Quaerens me*, 6. *Lacrymosa*, 7. *Offertorium* (Domine Jesu Christe), 8. *Hostias*, 9. *Sanctus* (tenor solista), 10. *Agnus dei*. En su mayoría presenta cortos interludios orquestales y una fuga en el *Sanctus*. Prefirió formas menos restrictivas que le permitieron una mayor libertad en la composición. Adhiriendo a una

<sup>8</sup> U. MICHELS; *Atlas de la música I*, 129.

práctica común del Romanticismo, hizo del *Kyrie* una coda para el *Introito*, conectando así los movimientos y, siguiendo otra práctica que deriva de la tradición clásica vienesa, unió el *Agnus Dei* con la Comunión. Este cambio es para compensar el diseño formal, ya que “el principio sinfónico que, bajo las condiciones histórico-compositivas del siglo XIX, sostiene desde dentro y justifica el nivel de estilo de una misa solemne define sin embargo no sólo el contorno formal, sino también la estructura de cada movimiento al detalle”<sup>9</sup>.

Considerado como el primer modelo verdadero de una Misa de Réquiem del Romanticismo, utiliza elementos de la Misa tradicional de Réquiem combinados con la orquestación y el virtuosismo vocal de la gran ópera francesa, mientras que su negación a usar los modelos clásicos de equilibrio y moderación sobresale en las penetrantes trompetas de las cuatro orquestas de bronce en el *Tuba mirum*, *Rex tremendae* y *Lacrimosa*, que anuncia la llegada del Día del Juicio. Los movimientos rimbombantes a gran escala se nivelan con movimientos reflexivos e íntimos: *Quid sum miser*, *Quarens me* y el *Offertorium*, que siguen a los movimientos más grandes. El tratamiento vocal es variado: hay uniones corales en *Domine Jesu Christe*; en el *Quid sum miser* aparecen pasajes solistas de tenores; las texturas mixtas se presentan en el *Rex tremendae*, mientras que en el *Hostias* hay pasajes homofónicos; en el *Sanctus* hay un pasaje para tenor solista; y en el *Hosanna* propone una fuga. Al elegir escribir solamente para un solista, el contraste es logrado a través de las secciones solistas por cuerdas y secciones corales completas. La variedad e innovación en cuanto a orquestación y ensambles remite a la gran ópera francesa, mientras que las secciones con elementos tradicionales se conservan en la orquestación a gran escala de *Dies irae*, *Tuba mirum*, *Rex tremendae* y *Lacrimosa*.

Con la orquesta monumental, mencionada en su *Gran tratado de instrumentación y orquestación*, Berlioz encontró la manera de transmitir su mensaje a través de fuerzas enormes.

---

<sup>9</sup> C. DALHAUS; *La música del siglo XXI*, 181.

Asimismo, en las mil combinaciones disponibles para una orquesta monumental como la que acabo de describir, residiría una gran armonía, una variedad de timbres y una serie de contrastes jamás implementados hasta la época. Además, la incalculable fuerza melódica, expresiva y rítmicamente potente, una fuerza de impacto inigualable y una sensibilidad prodigiosa en matices de detalle y conjunto. Su reposo sería tan majestuoso como el sueño del océano; su agitación sugeriría un huracán tropical, sus explosiones la furia de un volcán. Evocaría lamentos, murmullos, los misteriosos sonidos de los bosques vírgenes, sonaría los clamores, las oraciones, los himnos de triunfo o duelo de un pueblo cuya alma es magnánima, cuyo corazón es ardiente y cuyas pasiones son ardientes. ¡La solemnidad de sus silencios inspiraría miedo, y los seres más rebeldes temblarían al ver su crescendo hincharse y rugir como una enorme y sublime conflagración!<sup>10</sup>

Este informe del poder de su orquesta en una terminología casi religiosa nos deja ver a un Berlioz casi como quien crea, controla y manipula un universo sonoro.

En su introducción al tratado advierte a los lectores que sus objetivos eran presentar los rangos y los timbres de los instrumentos, su carácter y potencial, y cómo agruparlos. Pero al describir a su orquesta con todo el poder que le asignó asume que puede transmitir música que encarne la alegría y la desesperación de los hombres, considerando que esta orquesta ideal excedió el ámbito del hombre común y entró en el reino de los genios, habitado por sus ídolos Beethoven y Gluck.

La orquesta que utilizó para el *Réquiem* estaba conformada de la siguiente manera: *Cuerdas*: 25 primeros violines, 25 segundos violines, 20 violas, 20 cellos en divisi, 18 contrabajos. *Maderas*: 4 flautas, 2 oboes, 2 cornos inglés, 4 clarinetes, 8 fagotes. *Bronces*: 12 trompetas, 4 cornetas, 16 trombones, 2 tubas. *Percusión*: 8 pares de timbales, 1 bombo, 10 pares de platillos, 1 tambor tenor, 4 gongs. *Coro*: 80 sopranos y altos, 60 tenores en divisi, 70 bajos en divisi.

Comparada con la orquesta que describió en su tratado, la sección de cuerdas es casi idéntica, con más músicos en la orquesta de *Réquiem*, posi-

---

<sup>10</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, Cambridge 2002, 335

blemente como precaución por tener pocos instrumentistas para el estreno, problema que ya experimentó Berlioz en el pasado. Aumentó los bajos en las cuerdas, tal vez por la necesidad de lograr un justo equilibrio con el aumento de los bronces agudos. En la sección de las maderas, reemplazó los dos piccolos de la orquesta monumental por flautas en el Réquiem, probablemente porque su timbre pudo haberse considerado demasiado invasivo o brillante para la Iglesia de los Inválidos. Duplicó los fagotes y clarinetes porque necesitó equilibrar con las cuatro orquestas de metales en el Réquiem. Estas cuatro orquestas de bronces son tratadas de manera solista y antifonal, textura en la que los otros instrumentos están en silencio o tienen un papel secundario, mientras actúan las mismas en el *Tuba mirum*, *Rex tremendae* y *Lacrimosa* representando el Día del Juicio. Claramente se utilizan de manera más conservadora en el *Offertorium* (cuatro trompetas y dos tubas) y en el *Hostias* en el cual propone un sutil contraste con 3 flautas y 8 trombones en unísono de suave intensidad que ocupa la mayor parte del movimiento. El coro del Réquiem se incrementa.

En la reedición de su tratado de orquestación, Berlioz adicionó un capítulo en el que escribió sobre el papel del Director, señalando que la *orquesta monumental* era una guía y que “el compositor debería elegir su combinación de músicos para que coincida con el estilo y el carácter de la obra en cuestión y para lograr los principales efectos que su tema en cuestión sugiera”<sup>11</sup>. Siguiendo este proceso logró la orquestación de los metales que utilizó en el Réquiem y aunque valoraba su orquesta monumental, estaba dispuesto a experimentar con nuevas técnicas. Escribió que “es innegable que los efectos especiales logrados por este nuevo tipo de orquesta no podrían ser obtenidos de cualquier otra manera”<sup>12</sup>.

Las elecciones realizadas declaran a un hombre que intenta transmitir una comprensión profunda respecto del poder del texto de *Dies irae* y la súplica final, para luego dispensarles el descanso en *Lacrimosa*. Esto se puede percibir en el intento de crear una experiencia imponente en la audición del

---

<sup>11</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, 327

<sup>12</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, 327

público, aumentando a ocho el número de pares de timbales, sumado a la separación del bombo, asociado siempre con los platillos, y que puede tocar ritmos más complejos porque es golpeado en ambos lados.

El *Tuba mirum* es, personalmente, la sección más recordable del Réquiem. Berlioz detalló: “Así, en el Réquiem, para dar una representación musical de los grandes cuadros del Dies irae, utilicé cuatro pequeñas bandas de música bien separadas entre sí en las cuatro esquinas de la orquesta principal”<sup>13</sup>. Estas cuatro orquestas de metales se ordenan según los puntos cardinales, en forma de cruz, y van sonando de acuerdo a un patrón secuencial de oeste a este primero y de norte a sur después. Cada orquesta utilizaba los instrumentos siguientes: Orquesta 1: 4 cornos, 4 trombones y 2 tubas. Orquesta 2: 2 trompetas en Fa, 2 trompetas en Mib, 4 trombones. Orquesta 3: 4 trompetas en Mib, 4 trombones. Orquesta 4: 4 trompetas en Sib, 4 trombones y 4 tubas.

Se puede afirmar, con poco margen de error, que la acústica terminó de dar forma a la orquestación del Réquiem, más aún si tenemos en cuenta estas cuatro orquestas de metales y sus atributos para brindar al público la posibilidad de sentirse abrumado por una fuerza sonora tan inevitable como el Día del Juicio que describe el texto. Siendo consciente de este efecto y sobre la importancia de los diferentes puntos de origen en la composición, Berlioz escribió que “el compositor a veces se refiere a diferentes secciones de la orquesta para dar preguntas y respuestas, y esta idea sólo puede ser clara y efectiva si las secciones que dialogan están lo suficientemente separadas”<sup>14</sup>. Desde esta concepción de la acústica, se aclaran entonces algunas pausas y silencios inusuales en el Réquiem, como las repeticiones del *Salva me* que concluyen en el *Rex tremendae* con el uso expresivo y determinante del silencio y la declinación del sonido sin respuesta.

En la cuarta orquesta de metales (edición original) se incluyeron cuatro oficleidos, quizás por el contraste del timbre, de acuerdo a lo que detalló en su tratado de orquestación. Allí también sostiene que “La verdad es que de

<sup>13</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, 327

<sup>14</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, 328

todos los instrumentos, tanto altos como bajos, no conozco ninguno con una voz tan terrible como esta, ninguno que se desafine tan fácilmente, ninguno con un sonido tan innoble”<sup>15</sup>. Berlioz hizo revisiones de su obra existiendo tres versiones:

En el ámbito instrumental, también hubo ciertos cambios con respecto al original de 1837. En aquel se pedían cuatro *Ophicleïde monstre à pistons*, pero en 1854 los reemplazó por seis tubas. Además de esta variación, en determinados pasajes se substituyeron otros instrumentos; en el *Tuba Mirum*, y en la *1er Orchestre au Nord* el *Ophicleïde monstre* se cambió por dos tubas; en la *4e Orchestre au Sud* los 2 *Oph* en Do se substituyeron por trombones, y los 2 en Sib por 2 tubas; todos los trombones pasaron a ser tenores, los Tam-tam y Platos (3 pares) se cambiaron por 4 Tam-tam y 10 Cinelli (Platos). En *Rex tremendae*, 4 de cada instrumento en las bandas de metal se cambiaron por 2, la *4e Orchestre* pasó a tener 2 pentagramas (no tres), con 4 *Oph* doblados por 4 trombones en la nota grave. En *Lacrymosa*, en la *1er Orchestre* el *Ophicleïde monstre* se cambió por 2 tubas; en la *4e Orchestre*, los 4 *Oph* en Do se cambiaron por 4 tubas. En el *Sanctus* y *Agnus Dei*, los 4 *Oph* en Do se cambiaron por 4 tubas. La última versión data de 1867, y fue editada en 1902, como parte de la publicación de las obras completas nunca finalizada en vida del compositor.<sup>16</sup>

La alternancia de movimientos nos permite, como oyentes, procesar con equilibrio la intensidad de los movimientos más grandes por la sencilla razón que, cuando el oído está saturado, el compositor debe disminuir la intensidad o correr el riesgo de perder a la audiencia. En el Apocalipsis, que se presenta en siete etapas, podemos consolarnos en los movimientos íntimos o podemos escuchar el *Salva me* poco marcado y donde el silencio se vuelve tan importante como cada sonido.

Hay varios puntos de vista que se amalgaman en la obra y que podemos encontrarlos en varios niveles de composición, incluyendo las estructuras temáticas y tonales, las sonoridades verticales y horizontales presentadas por primera vez por las cuatro orquestas de metales. La textura polifónica se forma por la interacción de las melodías simples que gradualmente se ex-

---

<sup>15</sup> H. MACDONALD, *Berlioz's Orchestration Treatise*, 231

<sup>16</sup> R. FISKE; *Berlioz - Réquiem - Grande messe des morts*; Londres 1969. (Partitura)

panden aumentando la anticipación para el oyente, como las entradas de las orquestas de metales en el *Tuba mirum*. Diseña combinaciones de instrumentos cada vez más grandes y los tempos se vuelven más vivos.

Berlioz, a fines de la década de 1830, tenía un admirable dominio de las particularidades de lo que él denominó música arquitectural: el fenómeno acústico, el despliegue de ejércitos musicales, el crítico tema del ritmo y del marco. Y el interés en cómo el sonido opera en el lugar dado se manifiesta desde los primeros compases, donde la música parece surgir desde el mismo lugar.<sup>17</sup>

El viaje programático del Réquiem permite que elementos pequeños de la música vayan solidificándose poco a poco.

#### IV. IMPRESIONES

Anunciado como un trabajo de la Nación, representativo de su compositor y de sus ciudadanos, el Réquiem de Berlioz puso nuevamente a la música sacra en una posición elevada luego de la Revolución Francesa. Por honrar a las víctimas de la Revolución, compuso una obra que, siendo más teatral que sagrada, se centró más en el individuo que en lo divino.

Haber leído en su juventud a Virgilio, Shakespeare, Byron, entre otros; señala la importancia que tenía la literatura en su formación, de la cual pudo nutrir su capacidad expresiva. Compuso su réquiem utilizando el texto latino más como poesía que como texto inflexible, alternándolo y organizándolo para presentar la mayor cantidad de imágenes sonoras posibles. Utilizó y amplió la tradición, interpretando románticamente el *Réquiem Católico Romano*, volviéndose ejemplo romántico del concepto de texto sagrado como literatura, demostrando que conocía el poder social de las ceremonias religiosas, la música sagrada y el ritual eclesiástico. Y a pesar de todo, las interpretaciones católicas son posibles.

---

<sup>17</sup> K. D. HOLOMAN; *Notas al CD Berlioz - Réquiem*, U.S. 1992.

A través de una configuración en primera persona, Berlioz compone, a través de los textos del Réquiem, una imagen musical del Cielo, un viaje psicológico y programático del Día del Juicio, ese período que precede a la esperanza del descanso eterno. Alterna los movimientos de acuerdo a su necesidad narrativa. Utiliza la orquestación a gran escala con los textos que representan el infierno y, mientras que en el *Quarens me* se puede percibir la lucha del hombre por encontrar a Dios, el *Sanctus* refleja su eventual ascenso al cielo. Esta fusión entre texto y música fue el sello del Romanticismo, y en Berlioz se establece en dos sentidos: la música invade el terreno de la literatura o, al contrario, es la literatura la que se integra en una obra musical.

En una obra que es intensamente individual, Berlioz realiza un contrapunto biográfico entre su infancia católica, su agnosticismo adulto, su entusiasmo literario, su patriotismo y el movimiento romántico en su vasta expresión. Todo esto vuelve confuso y complejo al Réquiem, abriéndolo a varias interpretaciones que afirman su valor estético. Inspirado en la adoración del genio humano y celebrando al individuo, el Réquiem se vuelve el mejor representante del pensamiento y el sentir de Berlioz.

Incomprendido parcialmente aún desde lo académico, todavía ofrece mucho por investigar.

No tengo la menor veleidad de presentarme ante Dios con mi libro en la mano, declarándome el mejor de entre los hombres, ni de escribir confesiones. Sólo contaré aquello que quiera contar<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> H. BERLIOZ; *Memorias*; Madrid 2017, 30

**BIBLIOGRAFÍA**

BERLIOZ, H. *Memorias*; Madrid 2017.

DALHAUS, C. *La música del siglo XXI*, Madrid 2014.

FREVERT, U. HEINZ-GERHARD, H. *El hombre del siglo XIX*, Madrid 2001

FISKE, R. *Berlioz -Requiem- Grande messe des morts*; Londres 1969. (Partitura)

HOLOMAN K.D. *Notas al CD Berlioz - Réquiem*, U.S. 1992.

LINGAS, A. *Diccionario Oxford de la Música: misa de réquiem*, México D.F. 2008.

MACDONALD, H, *Berlioz's Orchestration Treatise*, Cambridge 2002.

MICHELS, U. *Atlas de la música I*, Madrid. 1985.

ROBERTSON, A. *Requiem: Music of Mourning and Consolation*, Portsmouth 1976.

THOMPSON, W. *Diccionario Oxford de la Música*, México D.F. 2008.

# COMPARTIENDO BÚSQUEDAS

## NUEVOS FORMATOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*María Esther Macrino*<sup>1</sup>

**RESUMEN.** En este transitar del siglo XXI los cambios socioculturales interpelan los modos de enseñar y aprender en todos los niveles educativos. La formación de docentes como profesionales críticos y reflexivos, atentos a los avances tecnológicos, requieren de formatos de enseñanza y de aprendizaje que permitan superar modelos estandarizados. En el presente artículo se socializan algunas experiencias formativas que tienden a transformar un modelo normativo de educación a nivel superior mediante el trabajo simultáneo entre el espacio virtual y presencial.

**PALABRAS CLAVES:** Formación docente- nuevos formatos- innovación- espacio virtual – espacio presencial.

**ABSTRACT.** In this journey of the 21st century, sociocultural changes challenge the ways of teaching and learning at all educational levels. The training of teachers as critical and reflective professionals, attentive to technological advances, requires teaching and learning formats that allow to overcome standardized models. In this article, some training experiences that tend to

---

<sup>1</sup> Licenciada en Gestión y Administración de la Educación por la Universidad de San Martín. Especialista en Educación y TIC por el INFOD. Profesora en Ciencias de la Educación con especialización en Psicología de la Educación y Profesora de Enseñanza Primaria por el Instituto del Profesorado Sagrado Corazón. Especialista en formador de formadores. Actualmente Asesora pedagógica del colegio Marista Champagnat, Profesora titular de espacios curriculares vinculados al campo de la pedagogía y de la didáctica en los Profesorados María Auxiliadora, Sagrado Corazón y en la escuela Normal Superior Número 4. Antecedentes en cargos directivos de nivel primario y coordinación de carreras de nivel superior. Docente universitaria en la Universidad Católica Argentina.

transform a normative model of education at a higher level through the simultaneous work between virtual and face-to-face space are socialized.

KEY WORDS: Teacher training - new formats - innovation - virtual space - face-to-face space.

## I. INNOVAR O PERMITIRNOS INNOVAR

Desde el comienzo de este nuevo milenio, la sociedad de la información, del aprendizaje y del conocimiento sumado a las múltiples posibilidades que Internet nos propone, nos desafía a repensar el modelo pedagógico tradicional, que hoy ha quedado desajustado. La formación docente no queda exenta de estos cambios y como formadores de formadores nos cuestionamos cuál es el rol del docente que estamos formando: para qué sociedad, para qué perfil de estudiante.

Desde una dimensión meramente normativa de la didáctica, los saberes disciplinares y técnicos desconectados unos de otros que la escuela tradicional enseñó a incorporar, en gran medida a través de la memorización y de la planificación exhaustiva propia del tecnicismo, ya no son apropiados en un mundo en donde la información está al alcance de todos en cualquier momento. Continuar enseñando sólo mediante la exposición y repetición, ubicando al estudiante - futuro docente en un rol meramente receptivo, sólo lleva a perpetuar un modelo inadecuado y nada significativo para el contexto sociocultural en el cual estamos insertos. Sin dudas estamos siendo protagonistas de un proceso de transformación de la cultura escolar que, desde las políticas educativas, deberían dar repuestas holísticas y no fragmentadas a la estructura del sistema educativo argentino. Esta transformación cultural nos lleva a establecer determinadas líneas de acción. Es así como lo expresa la Iglesia en el documento "Vayan y Enseñen" (2011). Establecer líneas de acción implica identificar y describir en la propia realidad escolar (y en su contexto) los signos y las manifestaciones del cambio de época que estamos atravesando al igual que revisar y actualizar el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Católica a la luz de dichos cambios.

Formar docentes es pensar y formar para el futuro. Formar docentes es una responsabilidad y un compromiso con la educación de una sociedad. Ante este compromiso los planes de estudio se encuentran en permanente proceso de cambio y transformación. Si queremos superar un modelo docente basado en el tecnicismo, la fragmentación, el individualismo y la homogenización tenemos que, desde el período de formación, hacer partícipes a los futuros docentes de otros modos de enseñar y aprender. Al decir de Mariana Maggio (2018), las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un momento histórico y en un contexto cultural. Esta tarea de pensar las prácticas de la enseñanza en la contemporaneidad nos interpela desde un nuevo contexto cultural, social y político (Pinto, 2015). Es precisamente ante estos nuevos escenarios y contextos, atentos a las competencias y habilidades que el siglo XXI requiere, donde las prácticas docentes de educación superior tendrían que:

- ✓ estar centradas en el estudiante, futuro docente, como constructor de su propio proceso de aprendizaje donde a través de cada clase, más allá del saber disciplinar, aprenda simultáneamente nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje que pueda luego desarrollar en su futura práctica profesional.
- ✓ basarse en la construcción colectiva del conocimiento.
- ✓ generar instancias tendientes a promover un aprendizaje significativo y cooperativo.
- ✓ utilizar didácticamente los recursos y dispositivos tecnológicos que el siglo XXI nos propone.
- ✓ fomentar y aplicar instancias metacognitivas.
- ✓ atender a la diversidad de intereses y procesos de aprendizaje proponiendo el abordaje de contenidos a través de situaciones problemáticas.
- ✓ modificar la estructura mosaico de organización de tiempos y espacios para promover la realización de proyectos inter e intra disciplinares.
- ✓ superar un modelo de evaluación como control y medición para pasar a un modelo que considere la evaluación como un proceso de apreciación.

Ahora bien, si estamos convencidos de estas características, cabe preguntarse, ¿las implementamos? ¿Por qué la clase magistral y entrega de trabajos prácticos sigue siendo el modelo habitual de desempeño en el aula con estu-

diantes-docentes que luego tendrán que llevar a la práctica propuestas estudiadas desde la teoría pero que no han vivenciado ni protagonizado?...

El interrogante es entonces si se trata de innovar o de permitirse innovar saliendo quizás de un estado de confort que un modelo de enseñanza de la modernidad instaló como único y verdadero. El permitirse innovar, o bien aplicar aquello que ya sabemos desde el marco teórico, implica un cambio de actitud y de posicionamiento didáctico en el cual educadores y educandos enseñan y aprenden atravesados por cuestionamientos y problemáticas en relación con los contextos. Se trata pues, al decir de Xavier Aragay (2017), de re-imaginar la educación, de repensar nuestras prácticas para que desde las aulas comience el verdadero proceso de transformación de la educación atento a las necesidades y competencias que se necesitan en este nuevo siglo. “Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar”. (Edith Litwin, 2008). “En síntesis, el escenario educativo contemporáneo está atravesado por una realidad inédita, interesante y altamente compleja. La inclusión digital y la tecnología han transformado las coordenadas tradicionales del aula, generando nuevas expectativas, representaciones y modos de trabajo para docentes y alumnos. Nos preguntamos entonces por los modos de significación y comprensión de las prácticas de la enseñanza en este contexto transformado y por sus implicancias para pensar los problemas de la didáctica”. (Pinto y Sarlé 2015)

En consonancia con estos planteos, en varias de las cátedras del Instituto del Profesorado María Auxiliadora, estamos implementando diversas propuestas superadoras a fin de dar cumplimiento a algunos de los propósitos que como formadores de formadores establecimos:

✓ Formar docentes reflexivos, críticos y creativos frente a la cultura, a la realidad y a sus propias prácticas, flexibles y abiertos a la capacitación y formación constante, y a la conversión permanente.

✓ Formar docentes deseosos de trabajar y crecer en equipo, con sentido de pertenencia a la comunidad, capaces de celebrar lo positivo, y buscar soluciones pacíficas a los eventuales conflictos, en actitud de diálogo sereno y constructivo.

Para poder concretar estos propósitos y atentos a las características de los estudiantes ingresantes a las carreras de formación docente, el Instituto expresa entre algunos de sus ejes integradores del currículum, los siguientes:

- ✓ Establecer mejoras en las competencias de lectura y escritura académica
- ✓ Innovar y ensayar nuevos formatos de trabajo en la escuela (proyectos integradores)
- ✓ Atender y valorar la diversidad para promover la inclusión y acrecentar la riqueza del aprendizaje y del intercambio.

## **II. PROPUESTAS PARA COMPARTIR**

### **1. SIMULTANEIDAD ENTRE LOS ESPACIOS PRESENCIAL Y VIRTUAL**

Con el fin de mejorar las competencias de lectura y escritura de los futuros docentes, de innovar en nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la diversidad y al intercambio, es que el Instituto comenzó a implementar, en varios espacios curriculares, la simultaneidad de la cursada virtual y presencial. Atentos a estos cambios de organización témporo-espaciales, el aula como espacio cerrado en un tiempo determinado, expande sus fronteras. Docentes y estudiantes están conectados y la clase continúa, más allá del tradicional horario mosaico, a través del Campus Virtual (antes, a través del e-mail y sitios como Edmodo, entre otros). La presencialidad y la virtualidad coexisten hoy en las situaciones educativas escolares dando lugar a un aula aumentada, es decir “al uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes, y una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que combina elementos de los dos entornos” [1] (Sagol,sf). Del total de horas de cursada por ejemplo de 6 (seis) hs semanales, 4 (cuatro) son presenciales y 2 (dos) virtuales. Para acreditar esas horas los estudiantes tienen que participar de las propuestas

virtuales cada semana. Dicha participación es válida como asistencia y a la vez, al finalizar el cuatrimestre, se realiza una evaluación de las participaciones según criterios establecidos previamente. La valoración conjunta entre docente y estudiante se traduce, para los fines de acreditación, en una nota, siendo considerada entonces como una instancia evaluativa.

Implementar esta experiencia formativa permite la reflexión, el análisis, el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento de los estudiantes para enriquecer no solo el abordaje de los contenidos, sino que a su vez la modalidad de trabajo pasa a ser también objeto de enseñanza y aprendizaje. De esta manera “recuperar la enseñanza con otro que también enseña y los procesos de enseñar mientras se aprende pueden representar nuevos espacios conceptuales para formular preguntas en un campo que hoy se ve interpelado por discursos complejos de cambio y transformación”. (Pinto y Sarlé, 2015). Esta continuidad y complementariedad entre ambos espacios permite a los estudiantes dejar de sentir la presión de la obligatoriedad y comenzar a visualizar las propuestas virtuales como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y no como un correo o medio de entrega de trabajos prácticos. Al finalizar la cursada 2019 algunas de las apreciaciones fueron las siguientes:

Ángeles B: “En este cuatrimestre, utilicé la plataforma virtual con mucho más compromiso que otros años. De esta forma, me apropié de este espacio, lo implementé como modo de consulta e incluso de estudio para el parcial. Las distintas intervenciones que ocurrían en los diferentes foros, me permitió establecer mejor las relaciones entre la bibliografía que íbamos trabajando clase a clase como así también el tener diferentes puntos de vista para complementar con lo que ya sabía. Por último, es importante mencionar que las propuestas presentadas daban lugar a un ida y vuelta entre nosotras para así poder sacar nuestras conclusiones. Por eso creo que estas instancias son muy enriquecedoras para todas y hacen que las clases sean más dinámicas”.

Cecilia S: “La escuela de la infancia tiene la tarea de dar al niño los instrumentos cognitivos y creativos para hacer que puedan pensar con su propia cabeza y soñar con su propio corazón” (Candia). Estas clases me han

permitido, como estudiante, incorporar instrumentos, tanto cognitivos como creativos, lo que me ha llevado a hacer propia la teoría y la práctica de cada texto revisado en este cuatrimestre”.

Silvia G.: “Considero que el aula virtual fue un espacio de aprendizaje y enriquecimiento tanto personal como grupal. Les agradezco a mis compañeras y a la profesora porque gracias a sus devoluciones e intercambios, demostrando la apropiación de la bibliografía, logré adquirir nuevos aprendizajes”.

Carolina C.: “Personalmente quería decirles que a la hora de participar me incentivaba mucho ver sus respuestas ya que sentía que volcamos todo lo que estudiamos y trabajamos en clase. Me pasó que leía lo que cada una escribía y sentía que entre nosotras, con nuestras devoluciones y respuestas lográbamos construir el conocimiento. Y a la hora de evaluar las propuestas creo que fueron interesantes y significativas para nosotras ya que partían de lo visto en clase, por lo tanto, desde el espacio virtual seguíamos el hilo de lo que estábamos trabajando y no que era un espacio totalmente aparte, si no que siempre estaba relacionado”.

Como lo expresaron las estudiantes, las distintas propuestas permiten:

- ✓ reflejar lectura y apropiación bibliográfica, estableciendo relaciones con sus experiencias previas y con situaciones escolares.
- ✓ participar en los foros manifestando la lectura de otras intervenciones a fin de generar intercambio.
- ✓ Enriquecerse con distintas propuestas al compartirlas en el foro y luego realizar apreciaciones (a diferencia de una entrega grupal de un TP en soporte papel). La clave quizás está en el diseño de propuestas superadoras de una mera respuesta a interrogantes o realización de resúmenes.

En definitiva este nuevo formato de clase fue y seguirá siendo, atendiendo a las particularidades de cada grupo, altamente satisfactorio y de aprendizaje mutuo, ya que permite:

- ✓ Superar el uso del espacio virtual como simple mensajería y como biblioteca cementerio de PDF, donde buscar material.
- ✓ La producción y socialización de conocimiento
- ✓ Un trabajo simultáneo y no paralelo entre ambos espacios

✓ Favorecer la metacognición y co-evaluación habilitando instancias de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje por ejemplo a través de la realización de apreciaciones sobre los trabajos socializados en los foros

## **A modo de ejemplo a continuación se presentan dos de las propuestas realizadas en el espacio virtual**

### *1.1 Didáctica de Jardín de Infantes*

✓ En este foro les propongo que cada una comparta una intervención con información acerca del origen y función del jardín de infantes. Indicar fuente bibliográfica. Es importante que puedan ir complementando la información entre los distintos aportes que realicen.

Esta propuesta permite fomentar aprendizaje colaborativo, necesidad de buscar información en distintas fuentes, manifestar capacidad de síntesis, interactuar a partir de las intervenciones.

✓ Período de Inicio

a) De a dos confeccionar y compartir un organizador gráfico integrando la bibliografía indicada.

b) Armar el orden del día de una supuesta reunión familia-jardín. Indicar la sala, los motivos y la época del año.

### *1.2 Psicología de la Educación*

#### 1.2.1 AMBIENTES DE APRENDIZAJE

a) Analizar el Poema “El aplazado” de Baldomero Fernández Moreno. Describir el ambiente y su incidencia en el aprendizaje.

b) Producir un poema que refleje otro tipo / ambiente de aprendizaje.

c) Compartir en el foro.

d) Elegir un poema de otro grupo y realizar su análisis

#### 1.2.2 ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN

- Elaborar una nube tag con conceptos nodales trabajados
- Elegir una nube de otro estudiante y escribir un párrafo integrador
- Seleccionar de cada nube un concepto y elaborar una nube de tag con los aportes de todos.

## **2. OTROS FORMATOS IMPLEMENTADOS DURANTE LAS CURSADAS**

Atentos a los requerimientos de un estudio de nivel superior, una de las mayores preocupaciones es lograr propuestas para el desarrollo de competencias referidas a la oralidad y a la lectura y escritura académica que superen formatos estereotipados basados en la copia y en la memorización. Para superar esta modalidad con la cual llegan los estudiantes ingresantes propusimos:

- ✓ Generar espacios de expresión oral que den cuenta de la apropiación de los contenidos.
- ✓ Fomentar el trabajo cooperativo.
- ✓ Fomentar la realización de producciones escritas que desarrollen habilidades cognitivas de orden superior y eviten el copiar y pegar fuentes sin reflexión.

*2.1 Didáctica de jardín de Infantes: Armado de una “Kermesse pedagógica”*  
Investigación acerca de Froebel, Montessori, Decroly, Escuela Waldorf, Escuela Reggio Emilia

Esta propuesta permite a las futuras docentes:

- ✓ Constituir grupos de trabajo colaborativo donde buscarán información, establecerán acuerdos, tomarán decisiones y prepararán material.
- ✓ Diseñar y presentar un stand original y coherente con el pedagogo o la escuela pedagógica elegida. Cada integrante del stand comunicará la propuesta de manera tal de superar la clásica “lección oral o clase especial”.
- ✓ Realizar una producción escrita a modo de síntesis e integración.
- ✓ Utilizar la actividad como instancia evaluativa en el proceso de aprendizaje.

### **2.1.1 CONSIGNAS DEL TP**

- Formar grupos de cuatro integrantes y elegir un autor / escuela
- Realizar una búsqueda en Internet y en bibliografía pertinente.

- Presentar una síntesis de la investigación a modo de artículo destinado a una supuesta revista de Educación, con título, subtítulos, imágenes y/o fotografías, epígrafes.
- Armar un “stand” por cada una de las pedagogías estudiadas. En cada stand habrá una breve explicación oral de las ideas pedagógicas del pedagogo elegido y la realización de una actividad y/o muestra de objetos característicos de su propuesta.

### 2.1.2 APRECIACIONES QUE LAS ESTUDIANTES REALIZARON EN EL FORO

Macarena M.: “Fue una instancia de aprendizaje y de evaluación en donde pude sentirme cómoda, relajada y segura. En ningún momento sufrí de esos "nervios" que se presentan cuando tenemos que dar un oral. La presentación de los stands y los materiales fueron acordes a cada pedagogía, lo que nos demostró que los grupos se habían "bañado" en la teoría y habían podido llevarla a la práctica y a la experiencia propia. Personalmente puedo decir que me divertí mucho, como cuando los niños aprehenden a través del juego, y que me hubiese gustado tener más tiempo para recorrer cada stand con más detalle. Aun así, fue una propuesta increíble y terminé muy contenta después de la clase. Les dejo una frase que me hizo recordar mucho a la Kermesse y a lo que solemos hacer en Didáctica con las propuestas de la profe: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo."

Cecilia S.: “En esta clase me sentí plena, porque pude aprender con todos los sentidos, y creo que, así como la nueva escuela lo promueve, fue como logramos vivir este viernes! El conocimiento se afianza cuando uno lo vive, lo experimenta, lo abraza y lo hace de uno. ¡Por más clases así, en donde podemos ser protagonistas de nuestro propio aprendizaje, en donde de a poco podemos ir cambiando de raíz la forma de educar y aprender!

Florencia G.: Agradezco la posibilidad de tener estas instancias evaluativas y de aprendizaje porque no solo me ayudan a apropiarme de los contenidos, sino también a romper con los estereotipos de "evaluación". Además, no sólo es necesario saber la teoría, sino también hace falta una planificación: seleccionar los materiales, decidir el orden en el que los presenta-

remos, acordar la información con el grupo, acotar la información según el tiempo de que disponemos, etc. Se ponen en juego otras habilidades que enriquecen aún más nuestro aprendizaje.

Ximena D.: Como bien dije en clase, me quedo con muchos más aprendizajes de los que tenía en mi recuerdo. El plasmar la información de distinta manera a como estamos acostumbradas hizo una experiencia más rica, con un clima agradable y positivo. Todos los stands estuvieron bien desarrollados y con una clara explicación. Comparto una frase que considero que hace referencia a lo que vivimos: “Las personas (y por tanto los alumnos) serán más creativos cuando lo que les motive sea el interés, la satisfacción y el reto del trabajo en sí mismo”.

## *2.2. Diseño y desarrollo de clases*

Tanto en Didáctica de Jardín de Infantes, Didáctica de Jardín Maternal como en Psicología de la Educación e Historia social y política de la Educación Argentina (unidades curriculares de 2do. año en ambos planes – Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria), se les propone a los estudiantes la situación de diseñar y desarrollar una clase según un contenido a elección (tipos de juegos, teorías de aprendizaje, período histórico y su correspondiente análisis político, social y educativo)

Esta actividad pretende:

- ✓ Permitirles a los estudiantes ponerse en situación de enseñantes atendiendo y anticipando las instancias de prácticas que iniciarán en segundo año.
- ✓ Constituir pequeños grupos fomentando un verdadero trabajo cooperativo tanto en el diseño como en el desarrollo de las clases.
- ✓ Buscar, seleccionar y organizar información pertinente.
- ✓ Atender a los momentos didácticos de una clase generando actividades de indagación, de desarrollo y de integración tendientes a superar la unidireccionalidad de la enseñanza, considerando a sus compañeros como constructores activos del conocimiento a partir de las propuestas que propongan.
- ✓ Desempeñarse durante la clase manifestando habilidades de un docente estratégico.

- ✓ Manifestar habilidades comunicativas del conocimiento con expresiones claras y precisas.
- ✓ Aplicar conocimientos básicos de didáctica general al tener que presentar la planificación de la clase que realizarán con sus compañeros.
- ✓ Aplicar instancias metacognitivas de evaluación y co-evaluación

### 2.3. Proyecto interdisciplinario (*Didáctica I, Prácticas del lenguaje I y Salesianidad*)

Atentos a los propósitos y ejes curriculares antes mencionados, otra propuesta que realizamos a los estudiantes es la implementación de proyectos interdisciplinarios que tiendan a romper con la fragmentación del conocimiento, y permitan la construcción colectiva del mismo en pos de un aprendizaje colaborativo y significativo. Uno de esos proyectos involucra las unidades curriculares de Didáctica I, Prácticas del lenguaje I y Salesianidad. En el campo de la didáctica se tiende a introducir a los estudiantes en el conocimiento y comprensión de distintas formas de enseñar y aprender atentos a los contextos en que dichas prácticas se desarrollan. Específicamente en el Profesorado María Auxiliadora, los contenidos de Didáctica, en cuanto a posicionamientos pedagógicos didácticos, se relacionan con el perfil de un docente salesiano. Por otra parte, el abordaje académico requiere de ciertas competencias de lectura y escritura de nivel superior que no siempre están presentes en los alumnos ingresantes; por esta razón, aspectos referidos a la alfabetización en nivel superior se abordan desde Prácticas del lenguaje I. De esta manera los tres espacios curriculares realizan un trabajo interdisciplinario, siendo a la vez la misma propuesta ejemplificadora para los estudiantes al mostrarles y hacerlos partícipes de otro modo de enseñar y aprender. El proyecto finaliza con una producción escrita que consiste en diseñar y producir, de manera colaborativa, un artículo para una supuesta revista educativa salesiana, y una socialización del trabajo en un formato oral a elección que supere la mera exposición fragmentada del conocimiento. De esta manera se pretende concretar los ejes curriculares transversales propuestos en el nivel terciario referidos a: mejorar las competencias de lectura y escritura académica, diseñar y desarrollar nuevos formatos de trabajo (proyectos inte-

gradores) y realizar registros narrativos de experiencias pedagógicas. Este tipo de propuestas enriquecen tanto a los futuros docentes como a los profesores que las diseñan y gestionan, ya que implican nuevos desafíos en pos de mejorar la calidad de la enseñanza y la formación de docentes salesianos.

### III. CONCLUSIÓN

En definitiva re-pensar, re-imaginar la educación exige una mirada atenta a la realidad y a los distintos contextos en los cuales se desarrolla la tarea educativa. El desafío de transformar la educación a través de la formación docente nos interpela a los formadores de formadores a revisar prácticas de enseñanza y de evaluación estandarizadas. Esta interpelación tiene que reflejarse en las propuestas formativas entre distintos espacios curriculares que se generen, superando ya la fragmentación de materias, estableciendo proyectos, planteando la enseñanza disciplinar a través de problemáticas que atraviesen la realidad, saliendo del aula como único espacio pedagógico. Se trata pues de pensar al docente como gestor de la clase que promueve a través de sus propuestas un entorno resonante de enseñanza y aprendizaje. Entorno en el cual se llevan a la práctica distintas experiencias educativas que permiten desplegar las diferentes manifestaciones de la inteligencia atendiendo a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes y otorgándole un lugar muy importante y central a las emociones. Es en este cambio de paradigma donde también se comienza a pensar al docente como profesional del aprendizaje, “como aquel que diseña y desarrolla propuestas de enseñanza que promueven aprendizajes significativos y profundos, y aquel que sabe que su profesión requiere un posicionamiento que lo coloque en permanente disposición de aprender (Pinto y Sarlé, 2015).

El desafío está planteado, sólo resta permitirse ser parte de este proceso de cambio que la sociedad de hoy requiere en pos de mejorar la calidad de la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAGAY, X. (2017). *Re imaginando la Educación*. Buenos Aires.
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2009). *Aprendizaje ubicuo* (trad. Emilio Quintana). Grupo Nodos Ele. [http://postitulo.secundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope\\_Kalantzis\\_Aprendizaje\\_ubicuo.pdf](http://postitulo.secundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf)
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires.
- CELAM (2011). *Vayan y Enseñen*. Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (2010). *Didáctica General*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ COTO, R. (2012). *Cerebrando el aprendizaje*. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires.
- HILLERT, F y otros. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. (2003). *Innovaciones Educativas en la formación docente*. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/download/2669/2367>
- MACRINO, M. (2018). *Más allá del aula. Relación entre el espacio presencial y virtual*. <http://profesorado-ima.edu.ar/wp/mas-alla-del-aula-relacion-entre-el-espacio-presencial-y-virtual/>
- MACRINO, M. (2014) “Nos vemos y nos leemos. Entre el espacio virtual y presencial aprendemos”, *Boletín* 52. [http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=218](http://www.sagrado.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=218)
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar La Clase*. Buenos Aires.
- POZO, I. (1999). *Aprendices y maestros*. Buenos Aires.
- SAGOL, C. (sf), *Aulas aumentadas, lo mejor de dos mundos*. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116227>
- PINTO, L Y SARLÉ, P. (2018). *Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación*. [https://www.researchgate.net/publication/327405434\\_Las\\_prácticas\\_de\\_enseñanza\\_como\\_objeto\\_revisado\\_en\\_un\\_nuevo\\_contexto\\_de\\_significación](https://www.researchgate.net/publication/327405434_Las_prácticas_de_enseñanza_como_objeto_revisado_en_un_nuevo_contexto_de_significación)

## REVERTIR EL FRACASO ESCOLAR ARGENTINO

*Carlos Felice<sup>1</sup>*

RESUMEN. La problemática que abordamos es si es posible revertir el fracaso escolar argentino mejorando la enseñanza de la lectura y escritura. Y si hay, desde las ciencias, ejes por los que se podría transitar para revertir este fracaso. Lo que se pudo ver es que existen algunas investigaciones que determinaron la posibilidad de revertir el fracaso escolar argentino mejorando la enseñanza de la lectura y escritura. Y se encontraron, desde las ciencias cognitivas y las neurociencias, ejes por los que se podría transitar en ese sentido. La metodología que se empleó fue la conformación de un equipo interdisciplinario; se partió de la problemática escolar del secundario en relación a los jóvenes más empobrecidos y luego se delimitó el ámbito a trabajar; más tarde se desarrolló de un proyecto de investigación personal, en el cual se elaboró una matriz para identificar el problema principal; a continuación se realizaron entrevistas y se creyó oportuno volcarlo en un artículo al respecto. Concluyendo que es posible revertir el fracaso con la ayuda de los avances de la ciencia e invitando a sumarse al cambio.

PALABRAS CLAVES. Alfabetización, Enseñanza de la lectura, Argentina.

ABSTRACT. The problem we are addressing is whether it is possible to reverse Argentine school failure by improving the teaching of reading and writing. And if there are, from the sciences, axes that could be followed to reverse this failure. What could be seen is that there is some research that determined the possibility of reversing Argentine school failure by improving the teaching of reading and writing. And they found, from the cognitive sciences and neurosciences, axes through which one could travel in that sense.

---

<sup>1</sup> Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación con Orientación en Pastoral Juvenil (Instituto Profesorado Domingo Savio-Córdoba). Investigador de las ciencias de la lectura (Obra de Don Bosco - Institución Salesiana Artémidez Zatti (ARN) – Colegio Angel Zerda y Centro “Ceferino Namuncurá” – Salta).

The methodology that was used was the formation of an interdisciplinary team; The starting point was the secondary school problem in relation to the most impoverished young people and then the scope to work was defined; Later it developed from a personal research project, in which a matrix was developed to identify the main problem; then interviews were conducted and it was deemed appropriate to put it into an article on the matter. Concluding that it is possible to reverse failure with the help of advances in science and inviting people to join the change.

KEY WORDS. Literacy, Teaching of reading, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

Al inicio de nuestra vida salesiana trabajamos como maestro integrador con niños huérfanos en Santiago del Estero; allí conocimos a Aída Buttasoni, considerada personalidad del siglo XX de Santiago del Estero por su aporte a la educación de la provincia. Así nació nuestro interés por investigar cómo solucionar los problemas de aprendizaje de los niños; porque a través de su escolaridad de calidad podrían mejorar su futura inserción social.

La presente investigación se refiere a qué hacer para revertir el fracaso escolar argentino. Entendemos por fracaso cuando algo que queríamos hacer no sale como hubiéramos querido, o sea no sale bien. Fracaso escolar es cuando no se logra el título académico mínimo que se espera; en nuestro país sería lograr terminar el secundario.

En relación al fracaso escolar argentino, son muchas las estadísticas e instancias evaluativas nacionales (Argentina, 2018) e internacionales (BBC News, 2019), que muestran el bajo rendimiento académico de los alumnos. La educación argentina, a principio del siglo XX y gracias a Sarmiento, llegó a ser ejemplo mundial en su lucha contra el analfabetismo. Actualmente nos enfrentamos a la triste realidad de un fracaso escolar que nos humilla: dificultades en la decodificación; graves disfunciones en la ortografía; falta de automatización en la lectura; lentitud en la lectura. Este contexto provoca una disminución en la capacidad de comprender y aprender. (Lacunza, 2017)

La problemática que abordamos es si es posible revertir el fracaso escolar argentino mejorando la enseñanza de la lectura y escritura. Y si hay, desde las ciencias, ejes por los que se podría transitar para revertir este fracaso.

Esta investigación se realiza con el interés y el objetivo último de dar a conocer al ámbito académico salesiano la necesidad de un estudio y debate serio y fundamentado sobre la mejor propuesta pedagógica para lograr el desarrollo escolar integral y temprano de los niños sobre todo los más pobres.

La metodología que se empleó al principio fue la conformación de un equipo interdisciplinario (un licenciado investigador docente universitario; un docente de primaria, otro de secundaria y otro de escuela especial) junto a la valiosa ayuda de un escritor investigador. Se partió de la problemática escolar del secundario en relación a los jóvenes más empobrecidos. Se delimitó el ámbito a trabajar: el nivel inicial y primario como lugar causal de la problemática. Un año después se buscó orientación y capacitación para el desarrollo de un proyecto de investigación propio, por parte de un técnico con experiencia probada en el desarrollo de proyectos de investigación como ex integrante de la Secretaría de Extensión de la Universidad de la Plata. Allí se utilizaron herramientas metodológicas para orientar el proyecto principalmente Brainstorming, Árbol de Problemas y Enfoques del Marco Lógico. Se elaboró una matriz para identificar el problema o impedimento principal. El problema identificado, dio nombre al proyecto de investigación. Una vez identificado el problema se hicieron innumerables entrevistas de investigación de campo a numerosos generosos colegas docentes, los cuales aportaron su experiencia y formación profesional. Un año después se recurrió a la jefa de investigaciones de la Unisal y se creyó oportuno redactar un artículo al respecto. La presente publicación aporta una bibliografía actualizada y una mayor claridad temática.

Los temas se distribuyen de la siguiente manera: al principio se centra en las causas del fracaso escolar argentino; se explicita después mejor la causa principal y porqué es necesario revertirla; al final se explicitarán algunos ejes de solución al problema principal, o sea qué se pueden tener en cuenta para revertir el fracaso escolar.

## CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR ARGENTINO

Sólo un grupo reducido de niños alcanza un alto nivel de alfabetización (24% en 6° grado según la prueba ONE, (Informe de resultados, Muestra de 3° y 6° año de Educación Primaria. , 2013)). Uno se pregunta cuál es la causa de este desbarajuste de aprendizaje. Algunos plantean que es el niño y sus problemas de aprendizaje. Pero dado que solo alrededor de un 15% de la población en general padece trastornos de aprendizaje; y de este porcentaje sólo el 80% es disléxico, se considera entonces que estos altos porcentajes (BBC News, 2019) (Argentina, 2018) de fracaso no son atribuibles a trastornos específicos de los niños.

Otros ven que la causa es la falta de oportunidades para el pleno desarrollo de los niños (Tuñón, Ianina y Poy, Santiago y colaboradores, 2020) , ya sea por el contexto social empobrecido en el que viven, o tal vez porque sus padres hablan una lengua que no es el español.

La República Argentina lamentablemente tiene un alto índice de pobreza, hoy agravado por el contexto mundial de pandemia. ¿Es la solución ‘simple’, para revertir este flagelo escolar, elevar el nivel de desarrollo económico de las familias empobrecidas?

Otros ven como la causa de este flagelo escolar: la enseñanza deficiente. (Lacunza, 2017) (Borzone, Ana María y otros, 2016) O sea la utilización de un método de enseñanza, el método global o psicogénesis, que crea más problemas que los que soluciona. Una enseñanza que ganó terreno con los años y hoy está extendida en todo nuestro país. (Borzone Ana y Lacunza Magdalena, 2017)

## CAUSA PRINCIPAL Y PORQUÉ ES NECESARIO REVERTIRLA

El análisis comprende el conocimiento de la realidad escolar de algunas escuelas situadas en varias ciudades de diferentes provincias argentinas: San Miguel de Tucumán, Santiago del Estero, Neuquén, Río IV, Alta Gracia, Resistencia, San Nicolás de los Arroyos y Salta. Viviendo por lo menos dos años en cada ciudad, hemos brindado apoyo escolar a jóvenes en contexto de

pobreza (de nivel secundario). Hemos mantenido luego conversaciones con numerosos docentes de escuelas públicas y privadas, confesionales o no confesionales. Hemos participado como asistente, en Congresos de Educación<sup>2</sup>, Cursos y jornadas de actualización<sup>3</sup> y en amena confrontación con docentes de nivel terciario de profesores de nivel inicial y primario.

Al conocer y recibir la valiosa y generosa ayuda de Dra. Ana María Borzone, eminente especialista científica en las Ciencias de la lectura, reafirmamos lo que veníamos haciendo como base de la tesis: que la causa del fracaso escolar argentino es la enseñanza deficiente. El fracaso escolar tiene una causa fundamental que no es la pobreza, ni las diferencias de lengua de los padres, sino el creer que aprendizaje del habla es igual al aprendizaje de la lectura.

De ninguna manera podemos subestimar a los niños que ingresan al sistema escolar y tratarlos como deficientes. Deficientes por causa de la falta de los precursores necesarios para aprender a leer y/o escribir; ya sea porque provengan de ambientes de pobreza, marginalidad y/o porque sus padres poseen una lengua que no es el español. Para algunos la solución llega de la mano de “esperar” a que la adquirirán (BORSANI, 2018) y sino “¿incluirlos?”, teniendo como base el método integral. De allí es que se multiplicaron los apoyos escolares porque la escuela enseñaba por inmersión en la lectura y se esperaba que la adquieran espontáneamente (Dehaene, 2014). Tampoco podemos sentarnos de brazos cruzados esperando a que el ambiente económico social mejore y así los niños tengan una mayor posibilidad de desarrollar todas sus potencialidades.

---

<sup>2</sup> “1er. Congreso Nacional de Educadores: Innovación y creatividad en la escuela”; Colegio Informático “San Juan de Vera”; Corrientes; 2018. “1er. Congreso de Educación Primaria: La escuela primaria: nuevos desafíos en tiempos complejos”; Escuela Normal Superior N°36 “Mariano Moreno”; Rosario; 2019.

<sup>3</sup> “Curso de Alfabetización para maestros”; Colegio Don Bosco; Rosario; 2019. Jornada “Cuando enseñar es un desafío y evaluar es un conflicto”; Colegio Informático “San Juan de Vera”; Corrientes; 2019. “Curso de Formación para maestros: Programa Queremos Aprender-Alfabetización y Desarrollo Integral”; OMP; CABA, 2020.

Gracias a las pacientes investigaciones de Borzone con niños de sectores marginados (Borzone, Ana María y otros, 2016) y con niños de padres que hablan una lengua diferente al español (Borzone Ana María y Rosemberg Celia Renata, 2000), es que hoy podemos llegar a decir, que con una intervención sistemática, progresiva y de calidad la mayoría de los niños pueden aprender a leer y escribir bien en pocos meses. Y es a través de ella que también conocimos los aportes de Stanilas Dehaene y de Maryland Wolf. Decimos de calidad porque está fundamentado en los avances de la psicología cognitiva y la neurociencia.

Como ya dijimos antes, lo que sigue perjudicando el aprendizaje de la lectura es el confundirla con el aprendizaje del habla. Es Goodman (1986) quién afirmará esto, pero no sustenta su postura en forma explícita en una teoría del habla. Presenta a la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas. Este planteo, basado en principios de la inteligencia artificial de la década del '60 postula que la lectura es un modelo descendente. Por lo tanto expresa que la comprensión consiste en activar esquemas que generen predicciones o expectativas; la palabra se reconoce por su forma general no por la decodificación a través de las letras; el lector selecciona pistas visuales o rasgos gráficos guiado por el texto ya leído; el lector "adivina" cuál puede ser la palabra y verifica con el contexto si es apropiada; las palabras escritas comunican significado directamente, no a través del habla; se fija la mirada solo en las palabras importantes y se atiende solo a la información del texto necesaria para verificar o modificar lo que se anticipó.

Los postulados de Goodman se derivan en una propuesta de enseñanza global de la lectura conocida como "Whole lenguaje", "look an say" o lenguaje integral. Que en nuestro país se plasmó por las investigaciones de Freyre y Teberosky (Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979) Este reconocimiento de las palabras por su forma global lo hacen sin fundamentarlo en una evidencia empírica. Desde esta postura se recomienda al docente que sus intervenciones orienten la atención y la búsqueda del niño/a hacia indicios globales que ofrece la palabra, es decir, se propone leer por la forma global. Y no se han considerado ni descrito los procesos correspondientes a desarrollos posteriores, como la comprensión. Este planteo, que iguala el aprendizaje de la lectura con el aprendizaje del habla, conduce

a una metodología por exposición a la escritura, aprendizaje natural, que relativiza el rol del docente y cuestiona la enseñanza sistemática y progresiva. Este método integral se instauró hace décadas como medio para revertir el fracaso escolar pero solo logró el efecto contrario. (Borzone Ana y Lacunza Magdalena, 2017)

El método integral en el terrero científico está totalmente desacreditado; nadie se arriesgaría a hacer un trabajo de investigación sin aval de la comunidad científica. (Dehaene, 2014) Su ineficacia está probada indiscutiblemente desde las neurociencias. Aunque es sabido esto en el ámbito científico argentino todavía existen muchos docentes que persisten en su uso a nivel académico, ya sea en el nivel inicial y primario como en el nivel terciario (en la enseñanza a docentes de nivel inicial y primario); también en el nivel editorial hay algún libro sobre su ‘validez’ e incluso en manuales escolares algunas editoriales lo siguen usando a través del ‘método equilibrado’. (Curia, 2019)

Por ello es imperioso responder desde otra perspectiva al aprendizaje de la lectura y escritura. Un camino que está iniciando la transformación requerida a este proceso de aprendizaje, es desde la perspectiva de Liberman y colaboradores, que han desarrollado una teoría que explicaría las diferencias postuladas entre el habla y la escritura<sup>4</sup>. Y derivaría en una forma de enseñanza de la lectura que parte de la premisa de *que aprender a hablar y aprender a leer son dos procesos diferentes*. (Liberman, 1982) Cuya línea

---

<sup>4</sup> Estas diferencias se manifiestan en los siguientes aspectos: el habla es universal aunque muchas lenguas no tienen forma escrita; el habla es más antigua en la historia de la especie en cambio los sistemas de escritura han sido desarrollados en los últimos milenios (de allí que al principio de la humanidad durante mucho tiempo hubo tradición oral); el habla es adquirida tempranamente en la historia del individuo; el habla se aprende pero no es necesario que sea enseñada formalmente, al contrario la lectura y la escritura deben ser enseñadas por procedimiento formales; existen mecanismos cerebrales que promueven la adquisición del lenguaje y que están dedicados a este proceso, sin embargo no existe especialización para la escritura como tal; el lenguaje hablado tiene la importante propiedad de ser un sistema “abierto”(=se comunican los significados indirectamente...incluye el componente fonológico). En cambio la escritura puede compartir esta propiedad pero solo en la medida en que transcriba su base en el lenguaje hablado. (Liberman, 1982)

sigue la Dra. Borzone. Desde esta perspectiva se puede alcanzar a ser un lector experto<sup>5</sup>, cuando se considera que para aprender a leer se precisa de una enseñanza sistematizada y planificada, donde es fundamental la intervención de un adulto alfabetizado. El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en interacción con un adulto: los orígenes de esos desarrollos se encuentran en la interacción social. (Borzone, Ana María y otros, 2016)

Cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas de una zona del cerebro procesan imágenes visuales y se reciclan para conectar las áreas de procesamiento fonológico con las áreas de procesamiento visual. Estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias de sonidos-letras. (Dehaene, 2014)

Según la teoría del *Reciclaje Neuronal*<sup>6</sup> las restricciones cerebrales han marcado la historia de la escritura, y continúan teniendo un impacto en su adquisición. Por ello no cualquier método de enseñanza se ajusta a la estructura de nuestras redes neuronales. (Dehaene, 2014) Por ello la experimentación en el aula implementada desde la comprensión cada vez mayor de los mecanismos cerebrales de la lectura y de los factores que afectan su aprendizaje, es esencial para mejorar, poco a poco, la enseñanza de la lectura para todos los niños. (Dehaene S. , 2019) Y desde ellos también intentaremos hilvanar unos ejes de solución al fracaso escolar.

## EJES DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA PRINCIPAL

Urge revertir el fracaso, usando todo lo que esté a nuestro alcance. La sola intuición no nos servirá; se debería usar una educación fundamentada en la evidencia científica. (Dehaene S. , 2019) Evidencia científica que parte de

---

<sup>5</sup> Lector experto es aquel que lee con la suficiente fluidez para comprender lo que va leyendo. E incluso puede hacer una lectura profunda (Wolf M. ) del mismo.

<sup>6</sup> Reciclaje Neuronal: se postula que hay dos zonas del cerebro que están preparadas naturalmente para el habla y para el reconocimiento de objetos y caras. Esas neuronas, debido al ejercicio de establecer correlaciones entre letras y sonidos, se reciclan para conformar una zona del cerebro que se denomina “la caja de letras”. Su conformación y exacta organización es la que va a permitir alcanzar el buen desempeño lector. (Dehaene, 2014)

los avances de las ciencias cognitivas y las neurociencias, y busca seguir un estudio y un debate serio y fundamentado sobre la mejor propuesta pedagógica para lograr el desarrollo integral y temprano de los niños. Sería oportuno usar los fundamentos del programa ‘Queremos Aprender’ (Borzzone, Ana María y otros, 2016) y añadiendo los aportes de Maryland Wolf en relación a la cultura digital que nos llama a dar una respuesta preventiva (Wolf, 2019).

Por lo tanto, creemos que habría que tener en cuenta algunos ejes desde los que revisar nuestra enseñanza de la lectura y escritura. Estos ejes serían:

- No es la pobreza la causa de un desempeño inferior sino la falta de una estimulación adecuada que el hogar no proporciona por carencia de recursos y que una intervención temprana, explícita, intensiva, sistemática y de calidad pedagógica en el jardín puede subsanar.

- Los planteados por The Reading Panel (Shanahan, 2005) y con aportes del programa de Borzzone:

- La enseñanza de la conciencia fonológica<sup>7</sup>. Siguiendo gradualmente los niveles de la misma:

- Identificación y producción de rimas.
- Reconocimiento de sonido inicial.
- Reconocimiento de sonido final.
- Prolongación de fonemas.
- Síntesis de fonemas.
- Sustitución y elisión de fonemas.

- La enseñanza de las correspondencias fonema-grafema<sup>8</sup> (o del principio alfabético).

- La enseñanza de la lectura fluida. Porque una decodificación así permitiría ocupar la memoria de trabajo en un proceso superior: su comprensión. *La fluidez no es cuestión de velocidad; se trata de poder utilizar todo el conocimiento especial que un niño tiene sobre una palabra (sus letras, patrones*

---

<sup>7</sup> La conciencia fonológica es la capacidad de escuchar y manipular los sonidos individuales dentro de las palabras.

<sup>8</sup> La instrucción de la fonética enseña a usar la relación entre las letras y sonidos para traducir el texto impreso a su pronunciación.

*de letras, significados, funciones gramaticales, raíces y terminaciones) rápidamente y suficiente para tener tiempo para pensar y comprender.* (Wolf, 2007, pág. 130)

- La enseñanza del vocabulario<sup>9</sup>. No solo en su amplitud sino también en su profundidad<sup>10</sup>, lo que permitiría una mejor comprensión textual.
- La enseñanza de la comprensión. Entendiendo como comprensión la construcción de una representación mental coherente del significado global del texto a través del establecimiento de inferencias entre la información del texto y entre esta información y los conocimientos previos del lector (Curia, 2019). Para ello es necesario promover el conocimiento no solo del vocabulario sino también del conocimiento específico sobre el tópico del texto; además promover la generación de inferencias explícitas y causales en forma progresiva.
- La promoción del desarrollo del lenguaje oral en forma progresiva, en el cual los niños hagan uso de sus recursos lingüísticos para narrar, describir y explicar, que servirían de base para que la lectura y la escritura se desarrollen.
- El rol central de la interacción verbal del docente como matriz en la que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que es valiosa la lectura prosódica por parte del docente para mejorar el desempeño en comprensión lectora del niño.
- La promoción del desarrollo de la lectura y escritura de palabras y textos.
- La propuesta del desarrollo de las funciones cognitivas básicas trabajando específicamente la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas: inhibición, flexibilidad, planificación-.
- La reorganización de las actividades áulicas de manera tal que el contexto de enseñanza contribuya a modificar el estado químico y neural del cerebro para maximizar el aprendizaje. Por ejemplo: actividades físicas, danza, canto, música, pintura, dramatización... Incluso pensar en usar el juego como

---

<sup>9</sup> Vocabulario aquí se refiere a significados de palabras y enseñanza del vocabulario trata sobre la instrucción del significado de las palabras.

<sup>10</sup> Amplitud se refiere a la cantidad de palabras que se conoce el significado. Profundidad se refiere a un conocimiento sobre el uso de las palabras en contextos distintos y sobre sus relaciones con otras palabras (Curia, 2019).

eje transversal en la modalidad de intervención, en el cual la alegría y el buen humor permitan el disfrute de los niños aun cuando les exija esfuerzo cognitivo.

- El desarrollo de las emociones y las habilidades sociales como factores protectores del desarrollo infantil.
- El uso de la letra de imprenta minúscula y mayúscula cuando corresponda, para la lectura, y que permite una mayor legibilidad y rapidez, que facilitaría la comprensión del texto.
- El uso de la letra cursiva para la escritura porque permite aumentar la velocidad de la misma y su uso posibilita retener mejor la ortografía, que facilitaría la comprensión de lo que se va escribiendo. La escritura a mano activa un circuito neuronal único, asociado a la memoria de trabajo y a las áreas de la lectura; o sea facilitaría la lectura.
- El desarrollo de un cerebro bilingüe, en el cual sepan pensar y leer en el medio más lento de la letra impresa y también que sepan pensar de una manera diferente en pantallas que se mueven rápidamente. O sea con la capacidad de asignar tiempo y atención a las habilidades de lectura profunda independientemente del medio en que lo hagan. (Wolf, Reader, come home., 2019)

## CONCLUSIÓN

La investigación realizada determina que si bien hay diferentes causas atribuidas al fracaso escolar argentino, hay una causa fundante del mismo. Una causa atribuida, es el niño y sus problemas de aprendizaje; pero no sirvió la sola inclusión del mismo para solucionar el problema. Otra causa atribuida, es poner el peso sobre la familia, lo que condena a los niños pobres a no aprender. Y por último algunos ven que la causa de este flagelo escolar es la enseñanza deficiente. Constatar que existen investigaciones en la práctica en este sentido que dieron resultado, nos alienta a caminar en ese sentido.

Por lo tanto: es posible revertir el fracaso escolar argentino mejorando la enseñanza de la lectura y de la escritura. Y hay, desde las ciencias cognitivas y las neurociencias, ejes por los que se podría transitar en ese sentido.

Invitamos a todos los hombres y mujeres de buena voluntad, especialmente del ámbito salesiano, del cual somos parte, a hacer todo lo que esté a nuestro alcance para mejorar nuestra enseñanza que será un beneficio sobre todo a los más pobres.

## BIBLIOGRAFÍA

- (ONE), O. N. (2013). *Informe de resultados, Muestra de 3° y 6° año de Educación Primaria*. . Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa de la DINIECE.
- ARGENTINA, G. d. (2018). Evaluaciones Aprender. *Resultados Aprender 2018* (págs. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/resultados-aprender-2018-accede-al-reporte-nacional-y-los-24-provinciales>). Buenos Aires: Argentina.gob.ar.
- BBC News, M. (6 de Diciembre de 2019). Pruebas PISA. *El Nacional*, págs. <https://www.elnacional.com/bbc-news-mundo/pruebas-pisa-que-dice-de-la-educacion-en-america-latina-los-malos-resultados-obtenidos-por-los-paises-de-la-region/>.
- BORSANI, M. J. (2018). *Aprender y enseñar a leer y a escribir*. Rosario.
- BORZONE A. Y LACUNZA M. (2017). “Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura”, *Psicología* Vol.13 26, 29-43.
- BORZONE Ana María y ROSEMBERG Celia Renata. (2000). *Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*, Buenos Aires.
- BORZONE, A. M. (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura: diferencias socioculturales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BORZONE, Ana María y otros. (2016). *Queremos Aprender, IBE - UNESCO*, <https://es.scribd.com/document/451080249/ANA-FINALQueremos-MEFundamentacion-Queremos-aprender-2016-1>.
- CURIA, V. C. (2019). *Análisis comparativo de materiales escolares para la alfabetización que circulan en la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- DEHAENE, S. (2014). *El cerebro lector*, Buenos Aires.
- DEHAENE, S. (2019). *Aprender a leer*, Buenos Aires.
- EMILY, H. (10 de Septiembre de 2018). *Palabras duras ¿Por qué no se enseña a los niños a leer?* *APMreports*, <https://www.apmreports.org/story/2018/09/10/hard-words-why-american-kids-arent-being-taught-to-read> .
- FERREIRO, E. y. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México.
- GOODMAN, Y. M. (1986). Niños que llegan a conocer la alfabetización. En W. T. Sulzby, *Alfabetización emergente: escritura y lectura*. Norwook, Nueva Jersey.
- HANFORD, E. (2018). *Hard Words -Why aren't kids beinng taught to read?* *APMreports.Illuminating Journalism from american public media*, <https://www.apmreports.org/episode/2018/09/10/hard-words-why-american-kids-arent-being-taught-to-read>.
- LACUNZA, M. M. (2017). *Análisis crítico-reflexivo sobre la teoría de la enseñanza de la lectura y escritura que subyace en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Tesis de Licenciatura*. Buenos Aires, Universidad Católica de la Plata-Facultad de Humanidades.
- LIBERMAN, A. (1982). “On finding That speech is special”, *American Psychologist* Vol 37(2), 148-167.
- SHANAHAN, T. (2005). *The national reading panel report: Practical Advice for Teachers*, Universidad de Illinois, Chicago: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf> - .
- TUÑÓN, Ianina y POY, Santiago y colaboradores. (2020). *Informe especial - 2020 - La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades*, Buenos Aires.
- WOLF, M. (2007). *Proust and the Squid. The story and science of the reading brain*. New York.
- WOLF, M. (2019). *Reader, come home*. New York.

## ¿CÓMO SE PRESENTA LA POTENCIALIDAD DE SUICIDIO EN PACIENTES CON CONSUMO DE SUSTANCIAS?

*Javier Esteban Herrera Galíndez<sup>1</sup>, Agustina Carbonari<sup>2</sup> y María Celeste Castelo<sup>3</sup>*

RESUMEN. En la actualidad, numerosas investigaciones señalan que habría una vinculación existente entre la problemática del abuso de sustancias y los potenciales suicidas, que han aumentado significativamente en los últimos años. Si bien ambas problemáticas se han estudiado por separado, dicha relación no ha sido extensamente analizada. Se ha estimado que la probabilidad de suicidios en la población con Trastorno por Consumo de Sustancias, ha aumentado su tasa de manera desmesurada. Este proyecto de investigación tiene como objetivo indagar dicha relación en los sujetos que asisten, en calidad de pacientes en fase aguda, a la Clínica Philippe Pinel de la Ciudad de Río Cuarto (Córdoba). Además, se propondrá indagar aspectos contextuales y situacionales de cada paciente, detectar el tipo y estado de gravedad del consumo, valorar la gravedad de la tentativa suicida, y precisar indicadores y ca-

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba - UNC). Profesor en Psicología (UNC). Profesor Titular en la Universidad Siglo 21 de Córdoba y de Río Cuarto. Especialización en Psicoterapia Cognitiva (Fundación Aiglé - Buenos Aires). Estudio de Postgrado en Reclutamiento y Selección de Personal (UNC). Director Académico de la Fundación PROPADE (Programas para el Desarrollo Profesional).

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología (Universidad Siglo 21, Río Cuarto). Docente Adscripta en la Universidad Siglo 21 y en la Universidad de Mendoza. Diplomada en Psicología Organizacional y Diplomada en Evaluación y Diagnóstico Psicológico (Fundación PROPADE, Córdoba).

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología (Universidad Siglo 21, Río Cuarto). Docente Adscripta en la Universidad Siglo 21 y en la Universidad de Mendoza. Diplomada en Psicología Organizacional y Diplomada en Evaluación y Diagnóstico Psicológico (Fundación PROPADE, Córdoba). Estudio de Postgrado en Teoría y Técnica de Psicoterapia Psicoanalítica (Centro de Estudios de Psicoterapias, Córdoba). Coordinadora de Gestión de Alumnos y Responsable de la Creación y Elaboración de Contenido (Fundación PROPADE).

racterísticas subjetivas asociadas a este fenómeno. Para ello, la metodología que se implementará será desde un enfoque mixto, con un diseño transversal y un tipo de estudio correlacional. La técnica de muestreo a utilizar, será no probabilística intencional. Las técnicas de recolección de datos serán la Revisión de Documentos de las historias clínicas, la realización de Entrevistas Semiestructuradas, la aplicación de la Escala de Intencionalidad Suicida de Beck, de la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias, y del Test de Rorschach a todos los pacientes que integrarán la muestra. PALABRAS CLAVES. Intencionalidad Suicida – Trastorno por Consumo de Sustancias – Tratamiento Psiquiátrico

ABSTRACT. At present, numerous investigations indicate that there would be a link between the problem of substance abuse and suicidal potential, which have increased significantly in recent years. Although both problems have been studied separately, this connection has not been extensively analyzed. It has been estimated that the probability of suicides in the population with Substance Use Disorder has increased its rate disproportionately. The objective of this research project is to investigate this connection in the subjects who attend, as patients in the acute phase, the Philippe Pinel Clinic of the City of Río Cuarto (Córdoba). In addition, it will be proposed to investigate contextual and situational aspects of each patient, detect the type and state of severity of consumption, assess the severity of the suicide attempt, and specify indicators and subjective characteristics associated with this phenomenon. The methodology to be implemented will be from a mixed approach, with a cross-sectional design and a type of correlational study. The sampling technique to be used will be intentional non-probabilistic. The data collection techniques will be the Document Review of the medical records, the performance of semi-structured interviews, the application of the Beck Suicidal Intentionality Scale, the Alcohol, Tobacco and Substance Consumption Detection Test, and the Test of Rorschach to all the patients who will integrate the sample.

KEY WORDS. Suicidal Intentionality - Substance Use Disorder - psychiatric treatment

## INTRODUCCIÓN

El abordaje de la problemática del Trastorno por Consumo de Sustancias es de primordial importancia debido al impacto que tiene en la sociedad actualmente. De la misma manera, la intencionalidad suicida ha aumentado significativamente, implicando un grave problema de salud pública. Generalmente ambos fenómenos se estudian por separado, por lo que su vinculación no ha sido una temática tan extensamente analizada. Sin embargo, numerosos estudios dan cuenta de la relación existente entre ambas problemáticas, las cuales constituyen un fenómeno complejo que requiere ser abordado desde un enfoque multidimensional. Las drogas, por sus efectos de debilitar los controles y las barreras psicológicas, pueden favorecer la libertad de la emergencia del impulso suicida (Cruz Arceo y Pérez Cadena, 2003).

Los primeros estudios que establecieron la tasa de riesgo de suicidio en una población adicta a drogas, estimaron que la probabilidad era 5,8 veces superior a la registrada en la población general. No obstante, las investigaciones realizadas recientemente han elevado considerablemente esta tasa de riesgo, llegando a multiplicarse por 17 (Andoni Anseán, 2014).

En diversos países es utilizado el término adicción para describir problemas graves relacionados con el consumo compulsivo y habitual de sustancias. Numerosos autores se refieren a la misma como un trastorno, síndrome o enfermedad con entidad propia y otros la consideran como un síntoma, debido a que no existe un consenso sobre su delimitación. La Organización Mundial de la Salud (2014), la define como: “consumo repetido de una o varias sustancias psicoactivas hasta el punto de que la persona se intoxica periódicamente o de forma continua, muestra un deseo compulsivo de consumir la sustancia preferida, tiene una enorme dificultad para interrumpir voluntariamente o modificar el consumo y se muestra decidida a obtener sustancias psicoactivas por cualquier medio” (p. 13).

En relación a lo mencionado anteriormente, el DSM - IV (2014), utiliza una expresión más neutra para describir el amplio abanico de un trastorno, desde un estado leve a uno grave de consumo compulsivo y continuamente recidivante: Trastorno por Consumo de Sustancias.

El consumo de sustancias no es exclusivo de esta época; sin embargo el discurso social actual no solo facilita el consumo, sino que lo promueve como valor. Dicho contexto, se configura dentro de un discurso que favorece al vaciamiento de la subjetividad al propiciar conductas de consumo. Estos valores, sientan sus bases en la intolerancia al sufrimiento, la frustración, el esfuerzo, la incertidumbre, la soledad, el desconcierto y la indiferencia. La vaciedad es uno de los rasgos que caracteriza a la subjetividad del adicto, cumpliendo la droga el papel simbólico de llenar este vacío. El problema de la droga no es la droga en sí, sino el motivo por el cual el sujeto la busca y la consume, lo cual se expresa a través de los actos de violencia, dirigidos hacia sí mismo y/o hacia el mundo externo (Barrón, 2010).

En relación a lo dicho anteriormente, diversas investigaciones realizadas sobre la personalidad de sujetos con este tipo de trastorno, describen que la baja tolerancia a la frustración ha sido siempre uno de los rasgos más típicos y consistentes. La frustración es un fenómeno natural en la vida de cualquier ser humano, la cual surge cuando hay un impedimento o bloqueo en el logro de las aspiraciones. La misma, puede definirse como el sentimiento consciente de una discrepancia entre lo que el sujeto quiere y lo que realmente está disponible. El consumo problemático de sustancias se rige por el principio filosófico del hedonismo, el cual se basa en la búsqueda del placer y en la evasión del dolor (Leal y Heman Contreras, 2016).

Dichos sujetos, con el uso de la droga, logran evadir una realidad en la que viven tensiones, miedos y angustias. Los individuos utilizan a la droga como un instrumento para enfrentar sus problemas, aunque ella también los hace más vulnerables y con menor posibilidad de manejar otras habilidades para soportar las frustraciones. De esta manera, presentan baja tolerancia a la frustración (Leal y Heman Contreras, 2016). Si el sujeto no posee los recursos necesarios para enfrentar una situación, la tensión aumenta hasta provocar una grave desorganización emocional, lo que podría desembocar en una autoagresión (Piccone, 2006).

En sujetos con Trastorno por Consumo de Sustancias se pueden visualizar distintas particularidades en relación a la autoestima. Algunas de ellas se reflejan en las dificultades en la vinculación, la poca capacidad para lograr

intimidad, una insaciable necesidad de aprobación y afecto, inmadurez emocional, y una falencia en el control de impulsos. Asimismo, no desarrollan destrezas de autocuidado ni se sienten merecedores de bienestar y, al no lograr calmar su propia ansiedad, incurren en conductas de autoagresión a modo de una autoayuda distorsionada. Paradojalmente, su meta es terminar con el sufrimiento interno aunque eso signifique atacar su propio cuerpo y padecer dolor físico (Nader y Boheme, 2003).

En la actualidad, el fenómeno de la conducta suicida implica una problemática de alto impacto en la salud pública a nivel internacional. Sin embargo, a pesar de la incidencia del mismo, sólo se registra y atiende a uno de cada cuatro intentos de suicidio, por lo cual los datos no reflejan de manera fiel lo acontecido en la realidad. Asimismo, es importante destacar que cada diez tentativas fallidas sólo un caso representa un suicidio consumado (González Macip, Díaz Martínez, Ortiz León, González Fortaleza, González Nuñez, 2000).

De acuerdo con Beck, Kovacs y Weissman (1979), el comportamiento suicida debe ser abordado desde la concepción de un continuo en el cual debe prestarse especial atención a la etiología que comprende a los deseos y planes para cometerlo (ideas suicidas), a los sentimientos de inutilidad, a las pérdidas recientes, al aislamiento social, a la desesperanza y a la incapacidad para pedir ayuda. En este sentido, la evaluación de dicha conducta permite cuantificar la recurrencia de los indicadores anteriormente referidos, pudiendo establecer el riesgo de incurrir en este acto.

La Organización Mundial de la Salud define al acto suicida como a la conducta deliberada de quitarse la vida (Unicef, 2017). De igual manera, es necesario tener en cuenta que es un fenómeno multicausal, debido a que interaccionan e intervienen diferentes factores internos y externos: familiares, comunitarios, de compañeros e iguales, escolares e individuales (Becoña Iglesias y Cortés Tomás, 2010).

Desde este posicionamiento, este proyecto de investigación tiene como objetivo indagar dicha relación en los sujetos que asisten, en calidad de pacientes en fase aguda, a la Clínica Philippe Pinel de la Ciudad de Río Cuarto (Córdoba). Para ello, el mismo se orientará a:

- Indagar aspectos contextuales y situacionales de cada paciente.
- Detectar el tipo y estado de gravedad del consumo.
- Valorar la gravedad de la tentativa suicida.
- Precisar indicadores y características subjetivas asociadas a este fenómeno.

## METODOLOGÍA

### Diseño de Investigación

La metodología que se implementará será desde un enfoque mixto, debido a que se integrará el enfoque cuantitativo con el cualitativo con el fin de tener una visión holística del fenómeno a abordar. Para poder comprender la situación actual de la institución se utilizará un diseño transversal. El tipo de estudio será correlacional ya que tiene la finalidad de asociar diversas variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, permitiendo en este caso evaluar el grado de asociación entre las mismas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

### Participantes

La población está integrada por todas las personas con Trastorno por Consumo de Sustancias que se encuentran en internación, en calidad de pacientes en fase aguda, a la Clínica Philippe Pinel de la Ciudad de Río Cuarto (Córdoba). La muestra, será un subconjunto de dicha población, compuesta por 50 personas. La misma, será seleccionada a través de un tipo de muestreo no probabilístico intencional, ya que formarán parte de la muestra aquellos sujetos que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión. Dentro de los primeros, se encontrarán aquellos pacientes de entre 18 y 65 años que tengan Trastorno por Consumo de Sustancias que lleven entre 48 y 72hs. en el servicio de internación. Por otro lado, como criterios de exclusión, se tomarán en cuenta aquellos sujetos que presenten anteriores intentos de suici-

dio (sin considerar a las autolesiones no suicidas) y diagnósticos de psicosis, demencia, discapacidad, o enfermedades orgánicas crónicas y terminales. La investigación, se efectuará siguiendo las pautas éticas de consentimiento informado y anonimato, en el marco de Comités de Éticas Nacionales.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para evaluar la Intencionalidad Suicida de las personas con Trastorno por Consumo de Sustancias, se realizará una Revisión de Documentos, una Entrevista Semiestructurada, la aplicación de la Escala de Intencionalidad Suicida de Beck (SIS), de la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST), y del Test de Rorschach.

La Revisión de Documentos y la Entrevista Semiestructurada habilitarán a conocer los datos personales, los vínculos próximos, la ocupación, el nivel de estudios y los acontecimientos vitales por los que estaría transitando el sujeto.

La Escala de Intencionalidad Suicida de Beck permitirá evaluar las características de la tentativa suicida: circunstancias en las que se llevó a cabo; actitud hacia la vida y la muerte; el consumo de alcohol u otras sustancias; y pensamientos y conductas antes, durante y después de la misma.

La Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias posibilitará detectar el tipo y estado de gravedad del consumo, así como también identificar una serie de problemas relacionados con el consumo de sustancias, tales como intoxicación aguda, consumo regular, consumo dependiente o de “alto riesgo” y conductas asociadas.

El Test de Rorschach, facilitará acceder al conocimiento de la personalidad del sujeto y a los recursos defensivos con los que cuenta, así como a la modalidad y al grado de fortaleza o debilidad de los estos últimos.

Por consiguiente, la utilización de dichas técnicas e instrumentos de recolección de datos, posibilitará comprender más profundamente el fenómeno de estudio y ampliar fructíferamente el ámbito de indagación.

## **Procedimiento**

En cuanto al procedimiento de recolección de datos, en un primer momento, se realizará la Revisión de Documentos de las historias clínicas de todos los pacientes que integrarán la muestra. En segunda instancia, se llevarán a cabo las diferentes Entrevistas Semiestructuradas y, posteriormente, se les aplicará la Escala de Intencionalidad Suicida de Beck (SIS), la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST), y el Test de Rorschach. A partir de los datos recabados, se realizará el análisis pertinente.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDONI ANSEÁN, D. (2014). *Suicidios: Manual de Prevención, Intervención y Post-  
vención de la Conducta Suicida*, Madrid.
- BARRÓN, M. (comp.) (2010). *Adicciones. Nuevos paraísos artificiales. Indagaciones  
en torno de los jóvenes y sus consumos*. Córdoba.
- BECK, A. T., KOVACS, M., WEISSMAN, A. (1979). "Assessment of suicidal intention:  
The scale for Suicide Ideation": *J Consult Clin Psychol* 47(2) 343-352.
- BECOÑA IGLESIAS, E. Y CÓRTEZ TOMÁS, M. (comp.) (2010). *Manual de adicciones  
para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*, Valencia.
- CRUZ ARCEO, J. B. Y PÉREZ CADENA, E. (2003). *El Suicidio: un fenómeno de origen  
multifactorial*, Tabasco, Universidad Autónoma de Tabasco.
- GONZÁLEZ MACIP, S., DIAZ MARTINEZ, A., ORTIZ LEÓN, S., GONZÁLEZ FORTALEZA,  
C., GONZÁLEZ NUÑEZ, J. J. (2000). "Características Psicométricas de la Escala de  
Ideación Suicida de Beck (ISB) en Estudiantes Universitarios de la Ciudad de  
México", *Revista de Salud Mental* V. 23 2.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, M. P.  
(2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: [https://www.esup.edu.  
pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%  
B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- LEAL, P. Y HEMAN CONTRERAS, A. (2016), "La baja tolerancia a la frustración y las  
adicciones", *Revista Liberaddictus*.
- American Psychiatric Association (APA), *Manual Diagnóstico y Estadístico de los  
Trastornos Mentales DSM-IV-TR* (2014), Barcelona.
- NADER, A. Y BOHEME, V. (2003), *Automutilación: ¿Síntoma o síndrome?* Recupera-  
do de: <https://sopnia.com/boletines/boletin-abril.PDF#page=32>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014). *Glosario de términos de alcohol y  
drogas*. Recuperado de: [https://www.who.int/substance\\_abuse/terminology/  
lexicon\\_alcohol\\_drugs\\_spanish.pdf](https://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf)
- PICCONE, A. (2006). *El potencial suicida en el test persona bajo la lluvia*, Buenos  
Aires, Anuario de Investigaciones Universidad de Buenos Aires.
- UNICEF (2017). *Suicidio*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/argentina/sites/  
unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-5\\_Suicidio\\_Interior\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-5_Suicidio_Interior_WEB.pdf)



## RED SALESIANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA

### UNIVERSIDADES - INSTITUTOS - PROFESORADOS

Facultad DON BOSCO de Enología y Ciencias de la Alimentación.  
Rodeo Medio - Maipú - Mendoza.

Dir: Ruta prov. 50 N°6722 - Tel: 0261-4951-084/120 - rotonello@donbosco.org.ar

/FacultadDonBoscoUniversidadCatolicadeCuyo www.donboscorodeo.edu.ar

Instituto María Auxiliadora. Nivel Superior de Formación Docente y Técnica

Bahía Blanca - Provincia de Buenos Aires.

Dir: Rondeau N°75 - Tel: 0291-4521469 - mauxsec3@bblanca.com.ar

www.imanivelsuperior.com.ar

Instituto Salesiano de Estudios Superiores

Centro - Río Grande - Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Dir: Alberdi N° 368 - Tel: 02964- 424015. secretariaisesrg@gmail.com

/Ises Río Grande

Instituto Salesiano de Estudios Superiores ISES

Río Gallegos - Santa Cruz.

Dir: M. Fragnano N° 142 - Tel: 02966- 422318.

/isesriogallegos www.salesianorg.edu.ar

Instituto Superior de Formación Docente "MARÍA MAZZARELLO" DIPREGEP 4448

San Justo - La Matanza - Buenos Aires

Dir: Don Bosco N°4654 - Tel: 011-4669-5289 - mazarelloprof@gmail.com

www.mazzarellosanjusto.edu.ar

Instituto Superior del Profesorado Don Bosco

Ciudad de Buenos Aires

Dir: Yapeyú N°197 - Tel: 011-4981-1337/7480 - profesoradodonbosco@gmail.com

/ProfesoradoDonBoscoArgentina profesorado.pioix.edu.ar

Instituto Superior Juan XXIII

Bahía Blanca - Buenos Aires

Dir: Vieytes N°286 - Tel: 0291-4562117

/Juan23.ar www.juan23.edu.ar

Instituto Superior María Auxiliadora

Rosario - Santa Fé

Dir: San Juan N° 1650 - Tel: 0341- 4214278 - profesoradosecretaria@hotmail.com

mauxiliadora9026.blogspot.com

Instituto Superior "Don Bosco"

Rosario - Santa Fé

Dir: Pte. Roca N° 150 - Tel: 0341- 4401098 - instituto@donboscorosario.com.ar

www.donboscorosario.com.ar

ISED María Auxiliadora

CABA -

Dir: Yapeyú N° 132 - Tel: 011- 49817081-

profesorado-ima.edu.ar/wp/

Instituto Salesiano PÍO X - Nivel Superior

Córdoba - Córdoba

Dir: 9 de Julio N° 1050 - Tel: 0351-4222270

/PioXNivelSuperior www.piox.edu.ar

Profesorado Santa Catalina A - 74.

Constitución - CABA. Dir: Piedras N° 1570 - Tel: 011-43001731. stersantacatalina@gmail.com

/Profesorado de Educación Inicial y Primario Santa Catalina

UNISAL - Universidad Salesiana

Bahía Blanca - Buenos Aires

Dir: Gorriti N° 132 - Tel: +542914562117 - info@unisal.edu.ar

www.unisal.org.ar





## RED SALESIANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA



Istituzioni Salesiane di Educazione Superiore

### PROFESORADOS

- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BIOLOGÍA**  
I.S.E.S
- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**  
Instituto MARÍA AUXILIADORA – Nivel Superior de Formación Docente Y Técnica (BAHÍA BLANCA)  
Instituto Salesiano de Estudios Superiores (I.S.E.S)  
I.S.F.D. MA AUXILIADORA (CABA)
- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y SEMINARIO CATEQUÍSTICO**  
Profesorado Santa Catalina A-74
- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**  
Instituto Salesiano de Estudios Superiores.  
ISFD "María Mazzarello" DIPREGEP 4448  
Instituto superior María Auxiliadora (Rosario)  
ISFD María Auxiliadora (CABA).  
Instituto Superior Juan XXIII
- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SEMINARIO CATEQUÍSTICO**  
Profesorado Santa Catalina A-74
- **PROFESORADO DE ENSEÑANZA DE SECUNDARIA EN MATEMÁTICA**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **PROFESORADO DE ENSEÑANZA DE SECUNDARIA DE PSICOLOGÍA**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **PROFESORADO DE INGLÉS**  
I.S.E.S  
Juan XXIII
- **PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA**  
Instituto Superior del Profesorado Don Bosco  
Instituto Superior Don Bosco  
Pío X – Nivel Superior  
Instituto Superior Juan XXIII
- **PROFESORADO SUPERIOR EN CIENCIAS SAGRADAS**  
Instituto Superior del Profesorado Don Bosco

### TRAMOS, POSTÍTULOS Y CURSOS

- **BROMATÓLOGO PREGRADO**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo
- **CURSO DE MARKETING DIGITAL – E-COMMERCE Y REDES SOCIALES**  
Pío X – Nivel Superior
- **CURSO "QUIERO SER PRECEPTOR. Primeras herramientas para ejercer el rol"**  
Pío X – Nivel Superior
- **TRAMO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES, TÉCNICOS DE NIVEL SUPERIOR**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TRAMO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES, TÉCNICOS SUPERIORES Y TÉCNICOS DE NIVEL MEDIO**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **SOMMELIER PREGRADO**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo
- **ESPECIALIZACIÓN DOCENTE de Nivel Superior en Dirección de Instituciones Educativas.** I.S.E.S

### CARRERAS UNIVERSITARIAS

- **ABOGACÍA**  
UNISAL
- **DIPLOMATURAS VARIAS**  
UNISAL
- **LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN**  
UNISAL
- **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**  
UNISAL
- **LICENCIATURA EN ENOLOGÍA**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo
- **LICENCIATURA EN ENOLOGÍA E INDUSTRIAS FRUTIHORTÍCOLAS**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo
- **LICENCIATURA EN FILOSOFÍA**  
Pío X – Nivel Superior (en articulación con la Universidad Católica de Córdoba).
- **LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo

### TECNICATURAS

- **TECNICATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL**  
I.S.E.S
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN DE MARKETING**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ELECTRÓNICA CON ORIENTACIÓN EN CONTROL**  
Instituto Superior Don Bosco
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ENOLOGÍA E INDUSTRIAS FRUTIHORTÍCOLAS**  
Facultad Don Bosco de Enología y Ciencias de la Alimentación. Universidad Católica de Cuyo
- **TECNICATURA SUPERIOR EN COMUNICACIÓN SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN PERIODISMO**  
Instituto Superior del Profesorado Don Bosco
- **TECNICATURA SUPERIOR EN GESTIÓN AMBIENTAL Y SALUD**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TECNICATURA SUPERIOR EN LOCUCIÓN INTEGRAL**  
Instituto Superior del Profesorado Don Bosco
- **TECNICATURA SUPERIOR EN PSICOPEDAGOGÍA**  
Instituto Superior Juan XXIII
- **TECNICATURA SUPERIOR EN TRABAJO SOCIAL**  
Instituto María Auxiliadora. Nivel Superior de Formación Docente y Técnica.
- **TECNICATURA SUPERIOR EN ANALISTA DE SISTEMAS** – Instituto Superior Juan XXIII