

AdolescenciaS y JuventudES

Desafíos actuales



Compiladora Marta Isabel Crabay

 Editorial Brujas

Adolescencias y Juventudes

Desafíos Actuales

Adolescencias y Juventudes

Desafíos Actuales

Marta I. Crabay
(Compiladora)

 Editorial Brujas

Título: Adolescencias y Juventudes
Compiladora: Marta Isabel Crabay
Primera Edición: Diciembre de 2006
Diseño: Rosana Rodeghiero

Autores: Eduardo de la Barrera.
Margarita Barrón.
María Eugenia Bossio.
Carolina Bonvillani.
Gricelda Lucía Crespi.
Marta Isabel Crabay.
Graciela Domínguez.
Héctor Osvaldo Gianni.
Teresita de Rivas.
María Paula Juárez.

Celina Martini
Marta Megale.
Natalia Marisel Mino.
Ana Eugenia Montebelli
Noelia Olivero.
Mauro Olmos.
Ana Lucía Pizzolitto.
Soraya B. Rached.
María Cristina Schiavoni.

Adolescencias y juventudes : desafíos actuales / Margarita Barrón...
[et.al.]. ; compilado por Marta I. Crabay - 1a ed. - Córdoba :
Brujas, 2007.
276 p. ; 24x16 cm.

ISBN 978-987-591-062-1

1. Psicología de la Educación. I. Marta I. Crabay, comp.
CDD 370.15

© Editorial Brujas

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-591-062-1

Tirada: 500 ejemplares

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



ENCUENTRO
Grupo Editor

 Editorial Brujas

Miembros de la CÁMARA
ARGENTINA DEL LIBRO



www.editorialbruja.com.ar editorialbruja@arnet.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4609261 - Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina.

Comité Académico:

Dirección y Coordinación: Marta Isabel Crabay

Prof. Dr. José María Willington - UNC - Córdoba

Prof. Dr. Robert Roche Olivar - UAB - Barcelona

Prof. Dr. Luis Horacio Parodi - UNC - UNRC - Córdoba

Prof. Dra. Margarita Barrón de Carbonetti - UNC - Córdoba

Prof. Dr. Norberto Liwsky - UBA - Bs. As.

Prof. Dr. Gustavo Augusto Falavigna - UNC - Córdoba

Prof. Mgter. Griselda Cardozo - UNC - Córdoba

Prof. Mgter. Ignacio Saenz - Univ. Nac. de Rosario

Prof. Dr. Héctor Gianni - UNRC - Univ. Nac. de Río IV

Prof. Mgter. Carmen Barale - UNSL - Univ. Nac. de San Luis

Área de Prevención y Riesgos Psicosociales

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto

**A quienes comparten los deseos de
una comunidad sensiblemente más
justa, equitativa y solidaria, como
así también a quienes comparten
los esfuerzos para su logro.**

Presentación

La presente compilación integra distintas perspectivas y modos de analizar las adolescencias y juventudes en la actualidad. Los trabajos presentados se integran en el Programa de Investigación: Transformaciones Socioculturales, Subjetividades y Alternativas Preventivas, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, sin cuyo apoyo hubiese sido imposible la realización de este trabajo.

Las nuevas identidades juveniles requieren de abordajes multidimensionales que colaboren en nuevos posicionamientos adultos y/o docentes, que intenten dar cuenta de nuestra cotidianeidad. Los cambios socioculturales imperantes desafían nuestros sentidos, nuestras convicciones y nuestra supuesta racionalidad. Se trata, al decir de Eva Giberti –2006- de una crisis diversificada, en sus sentidos y en sus representaciones, desde lo subjetivo y desde lo objetivo.

Las concepciones tradicionales definieron la infancia, adolescencia, juventud, adultez, y vejez como etapas de la vida con determinadas características. Éstas, según la edad cronológica, evidenciaban modos de funcionamiento, de logros, de conductas, de pensamientos y de sentimientos medianamente esperables.

En la actualidad, nos encontramos con que estos paradigmas teóricos perdieron vigencia, y resultan un tanto insuficientes para explicar

las situaciones actuales. Las subjetividades emergen, y evidencian cambios que contribuyen a reformulaciones de estas etapas de la vida.

El acercamiento a espacios de trabajo preventivos en distintos contextos, tales como el educativo, hospitalario, judicial, y otros, como así también el constante intercambio de experiencias de trabajo, han constituido y constituyen nuestros ámbitos de producción reflexión y diálogo.

El complejo escenario político, económico y social, en un contexto signado por elevados índices de desocupación y pobreza, ha eclosionado significativamente el campo de la Salud, y por supuesto de la Educación, planteando, entre otros aspectos, serios desafíos a la creatividad y al ingenio, sobre todo en la construcción de herramientas conceptuales y operativas que permitan un abordaje posible a la multiplicidad de sufrimientos psíquicos.

Esta transformación puede, sin lugar a dudas, exigir un cambio en el perfil de los profesionales, ya que supone el cambio de un modelo de trabajo, clínico, curativo y eminentemente asistencial a un modelo de trabajo preventivo, centrado en la salud y en la prevención, en sus distintos niveles, con una perspectiva comunitaria y social.

El vuelco disciplinario, desde una posición individualista a una concepción social, fue configurándose en el pleno reconocimiento de que las problemáticas a abordar exceden el ámbito privado e individual, transformándose de este modo en espacios de trabajo destinados a organizar un quehacer educativo-preventivo.

La complejidad de la vida actual y de las organizaciones creadas para defender la vida del hombre, como así también para facilitar su bienestar objetivo y subjetivo, han llevado a la comprensión de que la Educación comienza a tener un rol cada vez más protagónico en problemáticas actuales y es indudable que, para ser realmente efectiva, debe adoptar una actitud Preventiva, en el sentido de poder anticipar

acciones destinadas a posibles dificultades y, más aún, no sólo de evitar, o disminuir el número de desórdenes, sino de facilitar la optimización del desarrollo humano, en su más alto nivel de realización y dignidad.

El creciente malestar y sufrimiento psíquico vinculado a una progresiva precarización e inestabilidad de las condiciones laborales y / o desocupación, requieren del análisis y estudio de escenarios complejos que instalen, desde nuevos paradigmas, políticas, programas e intervenciones profesionales posibles.

Aquel adagio tan conocido «más vale prevenir que curar», cobra cada vez más relevancia en las nuevas problemáticas psicosociales que, cada vez con mayor frecuencia, se presentan en nuestras comunidades.

La crítica situación que atraviesa nuestra sociedad y nuestras instituciones, ha convertido a los procesos sociales y sus correlatos subjetivos en temas de interés y prioridad.

Los fuertes procesos de modernización, las transformaciones sociopolíticas, junto a los complejos imaginarios, cobran fuerza frente a los acontecimientos vividos.

Las expresiones y manifestaciones de violencia en las aulas, la preocupante desprotección de la sociedad civil, los reiterados robos, muertes de jóvenes, y transgresiones constantes, interpelan a nuestras instituciones, dejando desprovistos de recursos subjetivos y objetivos a los actores institucionales.

Las constantes demandas a la educación, a las instituciones, a las fuerzas de seguridad, etc., de reclamos concretos tales como mayor eficiencia, cambios tecnológicos, mayor capacitación, mayores servicios, entre otros no menos importantes, opacaron significativamente los procesos sociales en gestación, provocando incertidumbre, caos y confusión en los actores institucionales y los destinatarios de sus acciones, erosionando cada vez más los mapas cognitivos, desestructurando redes sociales y obturando consecuentemente el reconocimiento de abordajes posibles, oportunos y eficaces.

Presentación

Prevenir supone optimizar los procesos de desarrollo, optimizar los aprendizajes, el logro de la máxima calidad humana y educativa, en este sentido, estamos convencidos de que los comportamientos prosociales constituyen una herramienta eficaz para el momento que estamos atravesando. Ya se trate de etapas evolutivas o de procesos de interacción y aprendizaje, estos comportamientos operacionalizados en distintos contextos han demostrado su eficacia, tanto en procesos educativos formales como no formales, como así también en ámbitos normales o especiales.

Asimismo sostenemos que la reconstrucción de redes sociales también constituye una interesante herramienta preventiva, destinada a reconstruir tejido social y a sostener un desarrollo solidario y saludable.

También es deseable para nuestro Programa, contribuir al logro de una reconstrucción posible de nuestras propias identificaciones, del reconocimiento de nuestro quehacer, de nuestras acciones y del sentido de pertenencia y protagonismo que nos compromete a todos.

La reconstrucción de nuestros derechos sólo es posible en un marco de tolerancia ante lo diverso y de respeto ante las diferencias dentro de un pluralismo no sólo de ideas, sino de acciones y de transformaciones.

Nuestro programa de investigación, a lo largo del tiempo, ha permitido la integración de distintos trabajos que comprenden la presente compilación. Se destaca el trabajo de los los autores que han colaborado explícitamente en esta compilación y a quienes les hago llegar un profundo agradecimiento.

Por último, y no por ello menos importante, deseo expresar un agradecimiento especial al Comité Académico y a las autoridades de Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Marta Crabay

OPORTUNIDADES, RIESGOS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS: CONDICIONES SOCIO-AFECTIVAS (ESTUDIO DE CASOS)*

Héctor Osvaldo Gianni - Natalia Marisel Mino

* Presentado en el III Encuentro Regional sobre Problemáticas Educativas “La nueva apuesta educativa frente a la inclusión y la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza”, Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Río Cuarto, octubre de 2006.

Introducción

Cuando nos interrogamos sobre las características que reúne nuestro sistema educativo, en sus diferentes niveles y modalidades, e intentamos dar cuenta de las posibilidades o limitaciones con las que el mismo se enfrenta al desafío que implica la inclusión y la atención a la diversidad, creemos fundamental no dejar de lado los procesos de desarrollo y estructuración de la identidad de los destinatarios de la educación. Este trabajo se hace confiando en las posibilidades educativas del sistema para atender aquellas situaciones de riesgo que hacen vulnerables a los jóvenes en la actualidad, pero más aún, teniendo la esperanza de que estos esfuerzos se inclinen a crear condiciones de oportunidad. Con esta inquietud asumimos que “...educar es convertir a alguien en persona. Y ser persona es sacar lo mejor de uno mismo, condición indispensable para alcanzar la reciprocidad con los otros” (Rojas, 2001:21).

Compartiendo este modo de pensar, reconocemos la importancia central de las condiciones socio-afectivas en que se encuentran los alumnos a la hora de aprender, no sólo las actuales, sino también aquellas presentes en las edades más tempranas del desarrollo del ser humano. En este sentido, cabe destacar el pensamiento de Rojas cuando dice que “...la personalidad se alimenta poco a poco de todo lo que encuentra

Oportunidades, riesgos y desafíos educativos: condiciones socio-afectivas a su alrededor. Tarda tiempo en hacerse armónica y en alcanzar una cierta seguridad, que será la base de nuestra autoestima” (2001:21).

Entre las mencionadas condiciones socio-afectivas, queremos detenernos especialmente en aquellas que se estructuran desde el grupo primario de socialización, la familia, y desde los grupos secundarios, fundamentalmente, el grupo de pares.

En esta comunicación se incursiona en esa etapa crítica denominada adolescencia, observando ciertas particularidades, sobre todo relativas a su entorno socio-afectivo y a los recursos con que cuentan los jóvenes. Tales planteos se realizan siempre en el marco de un contexto globalizado, inestable, incierto, sujeto a transformaciones constantes, del cual emergen situaciones de crisis generando una complejidad social tal, que alcanza todos los ámbitos e instituciones. Esta complejidad social, que caracteriza a toda América Latina, tiene que ver con

...la recesión y el desempleo que afectó a gran parte de la población desde a década del 70... el registro de violencia intrafamiliar contra las mujeres... los roles de la mujer que se modificaron en lo que respecta al trabajo extradoméstico y aumentaron los hogares con jefatura a cargo de las mujeres... la migración afectó a distintas zonas de la región, mecanismo que coadyuvó en la desintegración de las organizaciones familiares... la sistematización del tránsito del trabajo rural al medio urbano y el incremento de los sectores industriales y terciarios de la economía... las dictaduras militares y la perpetuación de los terrorismos de Estado... diezmo miles de organizaciones familiares... (Giberti, 2005:184).

Por otra parte, nuevos valores y principios han emergido producto de estos cambios sociales y se han transformado en los ejes rectores de nuestras interacciones. Prevalece el individualismo, la competencia, la mercantilización, la búsqueda de eficiencia y calidad.

...estamos asistiendo al surgimiento de nuevos rasgos en los

comportamientos de la cultura, de modalidades novedosas en los vínculos humanos, de formas de sociabilidad que cuestionan aspectos claves del lazo social tal como hasta aquí lo habíamos comprendido, de transformaciones en el Estado que han modificado profundamente la organización de los ámbitos de lo público y de lo privado, de nuevos dinamismos de la política que cuestionan los sentidos tradicionales de la representación y aun de los criterios de la democracia (Galende, 1997:8).

Desde este mismo punto de vista, se revela que los individuos reproducen los mecanismos sociales y económicos que han llevado al individualismo y a la masificación. Valores como los del mercado, de la competencia, de la privatización, son asumidos y reproducidos en la vida diaria, especialmente en los vínculos humanos. Se observa, además, una tendencia a la aceptación pasiva de estos modelos y a la homogeneización de las costumbres y de los hábitos que, en definitiva, lleva a la masificación. De este modo, se advierte la configuración de subjetividades comunes, que se hacen pasivas, superficiales y carentes de una estructura sólida.

Fundamentos y consideraciones

Riesgo y oportunidad sintetizan dos polos opuestos para el desarrollo o crecimiento de los jóvenes. El riesgo, creando condiciones de vulnerabilidad y la oportunidad, abriendo caminos al futuro. Así, se advierte cómo la influencia sociocultural interviene de manera determinante en la formación o desarrollo del individuo. En este sentido, se puede decir que el hombre “es” a partir de sus interacciones con el otro, lo que nos lleva a atender las relaciones que los sujetos mantienen con su entorno afectivo y social. Al respecto, vale compartir las observaciones de Galende (1997) sobre la construcción de las subjetividades, poniendo de relieve la necesidad de un proceso de

individuación. Es así que se advierte que la experiencia de individuación sólo puede darse y mantenerse gracias al reconocimiento y decir del otro sobre sí, considerando al individuo no como sustancia autónoma, sino en términos de “red social”. Una dependencia del decir del otro es lo que da lugar a su clasificación en el ordenamiento social, en cuanto a su género, su origen y su generación. Como se ve, filiación e identidad provienen del decir del otro y requieren del reconocimiento para su asunción individual. Es de esta manera como no podemos pensar en un sujeto sin los lazos sociales. Esta perspectiva nos brinda, entonces, una mirada contemporánea acerca de los rasgos de nuestra comunidad, a partir de lo cual se hace más comprensible la configuración de las subjetividades de los adolescentes de hoy.

En este marco, se destaca la familia como grupo o como institución. Es allí, en ese lugar, donde los individuos nacen y se desarrollan; es allí, en ese lugar, donde se han de encontrar las condiciones afectivas y sociales, los referentes indispensables que les permitan transitar por este momento crítico e ir construyendo su propia subjetividad.

En este orden de análisis, se observa que

...la familia en tanto unidad o campo operativo se define como teniendo dos funciones básicas: identidad propia, estructura estabilizadora y satisfactoria... dentro de este campo se dan transacciones (estímulos y respuestas en función de acuerdos y desacuerdos) de diverso tipo, que en definitiva son las que irán creando las relaciones de ‘la adolescencia’ con el adolescente y su grupo familia (Fernández Mouján, 2002:162-163).

Por otro lado, advertimos que la crisis social a la que habíamos hecho referencia alcanza también a la familia, afectando y ocasionando cambios en su configuración. Siendo esta institución el principal soporte en la socialización primaria y, por lo tanto, para la constitución de la identidad de los jóvenes, observamos modificaciones en las

relaciones entre éstos y sus familias. Emergen nuevas identidades juveniles como producto de dicho contexto. Pero además, en cada organización familiar

...es posible reconocer las transformaciones propias de cada una, merced a las alternativas por las que atraviesan sus miembros: divorcios y nuevas uniones, hijos que viajan para estudiar en otro país, apelación a los recursos de nuevas técnicas reproductivas, aparición de nuevos patrones de consumo asociados con las nuevas tecnologías, incremento de las autonomías e independencias personales... (Giberti, 2005:184).

Eva Giberti plantea que, además, no deben dejarse de lado

...las novedades que en el contexto social sacuden los que se suponían ordenados cánones convivenciales... la de tales cambios está impregnada por la conocida como ‘inseguridad ciudadana’... (Giberti, 2005:184)

Y, además, sostiene:

Los estilos de vida evidencian la articulación de los respectivos efectos entre la sociedad, la cultura, las relaciones y los vínculos intrafamiliares: la modificación de las funciones, responsabilidades y ocupaciones de cada miembro de la familia acordes con los diferentes estilos de vida es notoria (Giberti, 2005:75).

Por su parte, la adolescencia es un período que se caracteriza por crisis y duelos

...la adolescencia es un período muy ilustrativo del fenómeno del duelo. Los adolescentes luchan, sufren, se esfuerzan, no sólo a causa de los objetos externos que tiene que ser abandonados y adquiridos, sino también debido a las identificaciones infantiles que tienen que dejar y a la adquisición de las nuevas, que configurarán la identidad adulta (Fernández Mouján, 2002:162-163).

O también la edad de las carencias como dice Rojas:

...la formación de la personalidad en la adolescencia responde a criterios

de maduración física, psicológica y sociocultural, con una difícil mezcla de claridad y confusión, nitidez en la captación de lo que es la vida y borrosidad en los métodos para aprehenderla (2001:47).

Cuando se habla de este momento crítico, se destaca la presencia de cambios que se extienden al área corporal, social y mental. El logro de la identidad sintetiza este delicado momento del desarrollo humano.

...el concepto de identidad encierra una idea integradora, totalizadora de la persona que es percibida, negada o deformada por el Yo. Integradora porque supone al hombre en permanente relación consigo mismo y con las personas y cosas que lo rodean. A esta relación se agrega la necesidad intrínseca que el hombre tiene de desarrollarse más plenamente a través de sí y de los demás... podemos definir a la identidad como el logro de una integración entre el ideal de vida para el Yo y el de la sociedad en la que ese hombre vive (Fernández Mouján, 2002:75).

Este mismo autor señala que los elementos que componen la identidad pueden agruparse en torno a tres sentimientos: unidad (necesidad del Yo de integrarse y diferenciarse en el espacio), mismidad (necesidad del Yo de ser reconocido por los demás) y continuidad (necesidad del Yo de integrarse en el tiempo).

Es de esta forma en que entendemos que la identidad se constituye a partir de la interacción con el otro y, por lo tanto, a partir de la vida en sociedad. Entre muchos otros factores, las condiciones socio-afectivas en las que se desarrolla una persona son determinantes para la construcción de una identidad organizada.

A partir de estos análisis es que sostenemos que las condiciones sociales y afectivas (la familia como primordial) en las que los jóvenes están intentando construir y consolidar su identidad, entendida como “...la relación entre tres elementos básicos de la personalidad: su continuidad filo y ontogenética, la cohesión interna pareja con la adecuación al medio ambiente y el logro de sus metas...” (Fernández Mouján:24-25), se caracterizan por el conflicto y la inestabilidad.

Galende nos dice, en este mismo sentido, que seríamos testigos de subjetividades patológicas, con dificultades en sus constituciones, teniendo que ver esto con vínculos afectivos deficitarios y lazos sociales fracturados, producto, en muchos casos, de las actuales estructuraciones sociales:

La verdadera patología de esta subjetividad está dada por la necesidad imperiosa de la pertenencia social y los vínculos instituidos, y a la vez por la imposibilidad de éstos. El individuo precisa estar con los otros para ser reconocido y tener la vivencia de existir (instituciones, grupos, etc.), a la vez que se enfrenta con la amenaza constante de un no lugar social. Se trata de que el lazo social mismo está bajo la amenaza de su fragilidad creciente y su pérdida, haciendo que los modos de integración con los otros en la vida social se haga crispada y necesitada de cohesión y la fuerza de los fundamentalismos. Porque bajo las condiciones de la competencia generalizada cada individuo deviene la encarnación real de las leyes del mercado, debe asumirse sólo en la competencia y el enfrentamiento, luchando contra otros individuos que se presentan como otras pequeñas totalidades hostiles (Galende, 1997:251).

Esta realidad queda reflejada en el relato de los jóvenes:

De los registros de investigación

I. El conflicto, las dificultades que enfrentan los jóvenes, generan un estado permanente de riesgo para la construcción de su identidad:

Marcelo, de 22 años, nos cuenta sobre su familia:

Mis padres siempre nos echan en cara todo lo que hacen por nosotros, todo lo que nos dan, y dicen que no valoramos nada. Yo no puedo quedar callado y vivo peleando con mi papá. En enero me echó de mi casa y me fui a quedar a la casa de una noviecita que tenía en Embalse...

Además se refiere a sus estudios universitarios:

En el año 2001 comencé a estudiar Educación Física en Río Cuarto con dos compañeros del secundario... En primer año me fue bien, éramos un grupo lindo... Saqué tres finales en diciembre y uno en marzo. Mis viejos querían que sacara más finales, me decían que no me iban a dar más plata si no estudiaba, que no me iban a seguir bancando. En el 2002 se vino un amigo a vivir conmigo y fui beneficiado con el Programa “Primer Paso” como repositor en el hipermercado Disco... Llegaba a mi casa, dormía la siesta y luego mi amigo me invitaba a salir de joda. Comencé a faltar a la universidad, quedé libre en la mayoría de las materias. En el segundo cuatrimestre abandoné y regresé a Berrotarán. En el 2003 empecé Educación Física en el instituto privado “Alexis Carrell” en Río Tercero. Me habían dicho que era más fácil, pero era muy caro y me cansé de viajar... entonces dejé. Fui un mes nomás, ya no podía hacer nada en Río Cuarto, otro año perdido...

Luego de que su padre lo echó de su casa, nos dice:

...En marzo me volví a Río Cuarto, ella (la novia) y su hijito se vinieron conmigo. Vivíamos en mi casa con mi hermana; ella al poco tiempo quedó embarazada, otro problema más.

Y además nos habla sobre su personalidad, lo que da cuenta de su dificultad para construir su identidad:

...Me caracterizo por ser inseguro en todas las facetas de mi vida, a veces ni yo sé lo que quiero, lo que está bien y lo que está mal, no soy seguro de mí mismo, por lo tanto no le puedo dar seguridad a ninguna de las personas que me rodean.

Fernanda, de 24 años, en relación con su familia, nos dice:

...Te digo que somos unidos en algunos momentos. En algunos momentos, todo bárbaro: nos reímos cuando almorzamos y hay otros momentos, sobre todo en el almuerzo, que empiezan las discusiones. Cada uno para su cuarto, no se habla más hasta la noche. Al otro día empieza mamá: ¿viste esto o aquello? Es una familia, no sé si normal... Mi papá no corta ni pincha, como dice el refrán. Mi viejo... es que... eso también es causa del carácter de mi mamá. Por ejemplo, nosotras salíamos y ella decía: “no le digan a tu papá”; hacíamos tal cosa: “no le digan a tu papá”,

“que el papá no se entere”. Yo no sé si para no causarle problemas, pero de una forma u otra empezaron a pasar los años y es como que él no está en la familia, él entra y sale y por ahí no se entera de las cosas que suceden. Ahora, de grande, es como que quiero contarle las cosas, pero mi mamá todavía sigue: “no le digas nada, callate la boca”. Ése es el discurso de ella y a mí no me gusta.

Al respecto Eva Giberti plantea:

El desamparo se incrementa ante la evidencia de instituirse en testigo de reyertas y agresiones entre sus padres, además del contacto con contradicciones y paradojas. Ser testigo de modo tal de que en oportunidades debe adquirir un entrenamiento capaz de silenciar sus comentarios: “no le cuentes esto o aquello a papá (o a mamá)”.

Agustín nos cuenta:

...Vivo relativamente cómodo con mi madre y mi hermana viendo a diario a mi padre y a mi hermano. Económicamente no me falta nada, pero tampoco me sobra. La universidad es gratuita pero representa en sí un gasto (o inversión tal vez).

El régimen universitario me parece bastante complicado, tengo miedo de no adaptarme o fracasar como alumno. Padezco de pánico al fracaso y a la decepción.

No tengo lo que se puede denominar un gran problema familiar, más allá de la ruptura del matrimonio de mis padres que ya fue superado. Personalmente, más allá de un problema laboral (árbitro de fútbol) o estudiantil, no tengo inconvenientes en mi vida...

En relación con su vida como universitario, nos dice:

...Soy una persona ausente, el desinteresado, el del último banco, el desorganizado, quien deja todo para último momento. Quien no avanza y mantiene en duda su continuidad, pensando en acortar la capacitación para sumarse rápidamente al mundo adulto. Soy un compañero que para los demás, inclusive para los más cercanos, sólo será siempre un compañero...

Y en relación con su personalidad nos revela:

Yo soy una persona confundida, desinteresada, decepcionada, con pocas aspiraciones y bastantes presiones. De a ratos soy un soñador que prefiere seguir la fantasía antes que salir a perseguir ese sueño. Un ser con mucho futuro pero con un presente estático. Camino por el buen sendero, aunque a paso muy lento...

Erica nos cuenta:

En lo que respecta a mi familia, bueno, como en toda familia hay problemas, en mi casa, sobre todo económicos, que es moneda corriente, pero bueno, asimismo se sigue adelante muchas veces. Eso a mí particularmente, creo que soy una persona me parece bastante sensible y a veces al ver a tu mamá o a tu papá bajoneados por este tipo de cosas, en lo particular me afecta bastante.... en el ámbito familiar uno sale a veces afuera de su casa y cuando vuelve se encuentra con ese problema, no es lo mismo que cuando uno sale de su casa y tiene problemas afuera pero sabe que siempre va a tener un lugar en dónde lo protejan.

En relación con este último relato, surge como factor de angustias e incertidumbre en los jóvenes la crisis económica que ha afectado inexorablemente a las familias y ha dado origen a rupturas y desestructuraciones. Al respecto, Giberti sostiene que

...algunos cambios que desembocaron en las que se denominan crisis, encontraremos, en primer término, desde una perspectiva económica, la hegemonía del capitalismo financiero y la concentración del poder económico, particularmente en mercados internacionales, la tecnificación y robotización de la producción, potenciación de las competitividades y exigencias acerca de la cualificación de la mano de obra... la marcación quizás más importante, en relación con esta multiplicidad de variables y su resonancia en las organizaciones familiares, puede recortarse en la transformación de las funciones del estado, que, al decir de Cavarozzi, indican “el paso de una Matriz Societal Estado céntrica (MEC), donde el Estado es constituyente de las relaciones sociales, a una Matriz Mercado Céntrica (MMC) donde impere la lógica de mercado”... (Giberti,

2005:193).

Mariana expresa en relación a su familia:

...En mi casa no puedo hablar, no puedo expresarme, no puedo lograr que nadie me entienda, nada que ver con lo que vivo acá en la casa de Río Cuarto en la que me siento totalmente liberada, que en realidad soy todo otra persona, una persona que mis viejos ni mis hermanos conocen, soy como no sé... vivo más tranquila. En mi casa se vive todo el tiempo con mucha tensión y nada, me lleva a ser otra persona, pero acá vivo tranquila, me río, en mi casa no... es difícil pero yo en mi casa estoy en una de esas una semana y me quiero volver porque ya no. No es que no los aguante más, es que no comparto nada de lo que piensan, nada de lo que dicen, no comparto su forma de vida, no comparto nada de... Entonces por eso me cuesta estar allá, porque me puedo adaptar un tiempo pero no mucho, aparte que allá me encuentro muy sola porque no... más allá de que extraño y a veces me dan ganas de estar allá un tiempo, pero nada más que eso...

Y respecto a su estudio nos comenta:

...estoy estudiando algo que es un paso intermedio para lo que quiero ser. En realidad me hubiera gustado estudiar psicología, pero por cuestiones de todo tipo, no sé, en realidad nunca llegó a entenderse por qué mis viejos en vez de limitarme a que viniera sólo a Río Cuarto a estudiar esto, total de última iban a gastar lo mismo que si me iba a estudiar a Córdoba, lo que yo quería. La única que sale perjudicada soy yo, nunca entendí por qué me limitaron y dijeron: “elegí algo que esté en Río Cuarto”, y era lo más cerca que tenía, y con tal de irme de mi casa, cualquier cosa, entonces elegí Psicopedagogía para decir “bueno, de acá a 5 años, cuando esté más liberada y cuando mis viejos ya no tengan más autoridad sobre mí, digo: bueno, me voy a estudiar psicología”, cuando termine psicopedagogía...

En vinculación con esto que nos dice Mariana, Eva Giberti aporta también sobre esta cuestión de los hijos no escuchados, de la imposición de proyectos propios e irrealizados de los padres, en sus hijos:

...se habla de desencuentros generacionales entre padres e hijos...

Las posiciones de los hijos, de los padres y de los abuelos convocan tres dimensiones epocales cuya actualidad está representada por los tres miembros de la familia (padres e hijo) en sus respectivas acumulaciones de experiencias, saberes, esperanzas y desesperos. (Giberti, 2005:81).

Además ella estima que

...la expresión “proyecto de vida” corresponde a una ideología propiciada por los adultos en relación con una posible autonomía de los jóvenes respecto de su futuro. La anticipación que estos proyectos suponen suele estar alejada de los anhelos juveniles, que insisten en regular su futuro de acuerdo con sus propios cánones que privilegian el momento actual” (Giberti, 2005:175 -176).

II. Las condiciones socio-afectivas abren el camino a las oportunidades. En efecto, luego de reflexionar sobre los relatos obtenidos como parte del proyecto de investigación en que trabajamos, es posible plantear que, a pesar de los condicionamientos e influencias socioculturales propios de esta crisis social, si están presentes soportes firmes, el adolescente puede construir una identidad más o menos sólida. Es por ello que seguimos sosteniendo la idea que de la calidad de las condiciones socio-afectivas en las que se van constituyendo las subjetividades de los jóvenes y adolescentes, resulta de suma relevancia para una conformación sana e integrada del ser. Así, es posible observar la contrapartida de los relatos anteriores:

Daniela, de 20 años, nos dice:

...en sí, mi vida la veo hoy en día envuelta de optimismo, en anhelos futuros, y creo que con eso es mi “armadura” para enfrentar mi nueva y larga etapa ya que soy re - ingresante, porque el año pasado me volví por un problema económico. Bueno, mi familia, por otro lado, es quien hizo todo lo posible para que hoy yo esté aquí y le agradezco tanto a Dios por eso...

Y cuando le preguntamos sobre su personalidad, comenta:

Soy una persona carismática, segura de mí misma, comprensiva con los demás, comunicativa y sociable; también una persona quien brinda su mano para ayudar a alguien y su oído para escuchar a las personas que necesitan un consejo (dibuja un carita feliz).

Paula cuenta en relación con su familia:

Vivo con mi mamá y mi hermana. Mis padres están separados pero se llevan muy bien. Tengo una vida tranquila, creo que normal. Los fines de semana salgo con mis amigas, con quienes durante la semana comparto lindas charlas y momentos. Tengo también una excelente relación con mis abuelos maternos. Gracias a Dios, tengo personas maravillosas a mi alrededor como lo son mi mamá, mi abuela y mi hermana. Mi abuelo es una persona muy especial.

Al hablar de sí misma, nos dice:

Creo que soy una persona idealista, soñadora. Me gusta pensar en todas las cosas que me rodean o rodean a las personas en sí. Tengo defectos como cualquier otra y virtudes, pero sé que tengo también ese toque que hace especial a todas las personas. Trato de seguir mis valores, mis sueños y mis ideas. Creo que si no lo hago me traiciono a mí misma...Dibujé esto (dibuja un ojo) porque soy una persona extremadamente sensible a tal punto que cuando miro una persona imagino toda su vida. Amo la vida y creo que es apasionante...

Y en relación con su carrera universitaria:

...Siempre estuve entre teatro y otra carrera pero al fin decidí quedarme con comunicación, ya que es una carrera que me gusta y, además, me encanta transitar por este hermoso, difícil, pero iluminado mundo universitario. Aclaro que nunca dejé atrás el sueño de ser actriz, uno nunca sabe las vueltas de la vida.

Sabemos, por otra parte, que durante la etapa adolescente, también cobran suma importancia los grupos de pares de los que forman parte los jóvenes, hasta suelen adquirir un papel preponderante, relegando a un segundo plano al grupo familiar, ya que es con sus amigos y compañeros con los que los adolescentes se sienten

comprendidos, escuchados, respetados y fundamentalmente, identificados. Enrique Rojas postula en relación con lo planteado que “...el desarrollo social es un asunto de primera magnitud. El núcleo familiar suele quedar relegado a un segundo plano a favor de los amigos” (Rojas, 2001:50). Por su parte, Fernández Mouján dice que

...el grupo es un fenómeno típico de la adolescencia. Permite a los adolescentes sentirse “contenidos” dentro de una zona intermedia que ya no es la familia, ni es aún la sociedad, como estructuras (Fernández Mouján, 2002:185).

Este mismo autor reconoce la significatividad del grupo para la constitución de las subjetividades e identidades de adolescentes y jóvenes. Permite la consolidación de la identidad y constituye una zona imaginaria a la que –siguiendo a Winnicott– llama transicional y transaccional. Así, se constituye un objeto transicional cuando permite mantener al adolescente la ilusión de que pertenece a un sistema que lo protege de la responsabilidad social y de la diferenciación sexual pero, simultáneamente, lo incluye en la sociedad como ser social y sexual, como grupo. Es transaccional cuando se tiene la posibilidad de manipular lo real a través de un sentimiento omnipotente, lo que se logra por medio de la cohesión y la integridad grupal.

Posteriormente, se daría una paulatina desilusión de que esa zona transicional es limitada por una realidad objetiva que fue redescubierta desde lo más personal pero a través de lo grupal. Se va comenzando entonces a desenvolver la ejecución de acciones fuera del grupo, acción personal que ha surgido en este soporte grupal que es el que hace sentir la identidad del Yo psicológico y corporal como algo intrínsecamente unido a la identidad grupal.

Como se advierte, la crisis social en la que nos encontramos inmersos se hace sentir también en las configuraciones e interacciones

grupales y, en este sentido, Galende refiere a que las maneras de establecer los vínculos sociales han sufrido importantes transformaciones. Intenta aproximarnos a las características dominantes de los sujetos que habitan el actual universo social posmoderno, quienes expresan cierta disociación yoica y señas de una identidad fragmentada, llevándolos esto, a establecer formas vinculares superficiales, esporádicas, con diversos sujetos simultáneamente, planteándose así una marcada tendencia hacia afectos empobrecidos a los que se les suma el desinterés por el otro y la negativa a comprometerse en cualquier relación afectiva, reflejándose aquí sus disociaciones con un yo sin culpas ni conflictos. Paradójicamente, suele sucederles poseer la necesidad imperiosa y permanente de otro frente a la imposibilidad de estar solos, pero su búsqueda de otro no constituye una tendencia a la pareja simbiótica, cristalizándose así una suerte de adicción que los conduce a la multiplicación de vínculos indiferenciados.

III. Los relatos de los adolescentes entrevistados son significativos en cuanto a estos análisis. En ellos se evidencia fuertemente esta cuestión de la necesidad del grupo para abrir paso a los procesos de identificación y de las características de los mismos en tanto objetos transicionales y transaccionales.

Cristian, de 18 años, nos dice:

Me encanta estar con mis amigos íntimos y soy re pegote con ellos.

Lucía, de 20:

...Los que yo considero ¿mis amigos?... son un grupo muy reducido de personas, me siento muy feliz de tenerlos al lado mío es como que es lo más lindo que tengo dentro de mi vida, es una de las cosas que más me sostiene mis amigas, como mi familia... como mi carrera; son las cosas que le dan sentido a mi vida, si no estuvieran... no sé, tampoco podría estar yo.

Carolina, de 25 años, nos cuenta:

...En cuanto a mis amigas, son amigas de siempre, amigas desde jardín de infantes, chicas en las que puedo confiar en todo lo que necesite. Si me tienen que escuchar o si necesito plata o necesito que vayan a mi casa a tomar mate, en cualquier circunstancia.

De todas, maneras, estos relatos también dan cuenta de las dificultades con las que se enfrentan los jóvenes a la hora de mantener los grupos de amigos constituidos y en nuestro análisis cobra especial relevancia la angustia que experimentan frente al cambio de grupo debido a diferentes situaciones, en particular, aquella que tiene que ver con la toma de decisiones una vez finalizado el nivel medio, la escuela secundaria. La gran mayoría de los adolescentes ingresa al sistema universitario cargados de incertidumbres, ansiedades, preocupaciones y muchas de ellas tienen que ver con haber tenido que abandonar su grupo de amigos para comenzar a construir un proyecto de vida personal. Literalmente, “se sienten solos”.

Cintia, de 23 nos cuenta su experiencia:

En un principio me costó mucho acostumbrarme a la vida universitaria, ya que era un... y principalmente a mis amigas, las cuales, hacía del primario que veníamos juntas, y en ese momento se da este cambio tan rotundo. Yo estaba acostumbrada a los profesores, a mi colegio, tenía que empezar sola, aunque fácilmente me hice de amigas por mi forma de ser; sociable (risas), ya lo dije a eso ¿no?

Soledad nos comenta:

En cuanto a mis amigos, bah... en cuanto a mi grupo de amigos desde jardín, mas o menos, fuimos siempre juntos al mismo colegio hasta el día de hoy ¿viste?... Nos seguimos viendo y además lo que sí es que han cambiado muchas cosas eh... bueno, estamos en diferentes ámbitos, cada uno tiene sus cosas, la vida cada vez está siendo más compleja y bueno, los tiempos por ahí no se dan. No nos juntamos tanto como antes, no tenemos tanto contacto,

pero bueno, creo que la amistad se mantiene, pero por supuesto uno no es el mismo, es como que siento que a mí me gustaría en vez de estar con mis amigos, estar con mis compañeros de facultad, por una cuestión de que estamos todos en el mismo tema, o sea, hablamos en los mismos términos, estamos todo el día compartiendo las mismas cosas, hablamos de la facultad, de las cosas que nos competen en la carrera, de anécdotas en el aula, por así decirlo, es como que siempre vas encontrando que ése es tu ámbito, pero bueno, asimismo las amistades viejas de toda la vida obviamente pesan y mucho, pero bueno, ya no es como antes. Es en cuanto a la posición y al grupo de amigas que no me siento igual que antes, algo ha cambiado, no sé si soy yo o por ahí yo me enfrasco mucho en el tema del estudio. No salgo mucho, tampoco me gusta mucho, no sé es como que por ahí yo soy muy cerrada en mí misma y cuando me junto con las chicas después de mucho tiempo es como que me siento medio descolocada con algunas personas, es como que no sabes cómo encajar, es como de a ratos, por ahí me pasa eso. Pero creo que en términos generales me parece que no es en la relación personal, sí en el grupo, pero bueno, si han cambiado las cosas obviamente no somos los mismos. Tengo mis amigas que están estudiando en otros lados, tienen cosas diferentes, ellas tienen su vida, es otra cosa, por ahí uno piensa que no estamos en la misma sintonía porque yo tengo una amiga que ella sale, o sea, muy diferente a mí, es como un poquito más superficial y yo no encajo mucho, es como que no me va esa onda con ella, ¿me entendès?... esa manera de conducirse, que salga eh... pero bueno.

Germán, de 18 años:

Personalmente, estoy tratando de dejar de lado un poco a mi grupo de amigos para insertarme con éxito en la vida de la Universidad. Mis dudas e inquietudes son acerca de mi andar en la vida universitaria, sobre si agarro el ritmo de estudio, sobre si me inserto en un grupo.

Leticia, de 17 años, dice:

No me costó para nada hacerme amigos, aunque extraño a todos mis amigos del pueblo, de todas maneras, todos los fines de semana vuelvo a visitarlos y por eso es todo mucho más fácil.

Carla, de 22 años:

...aunque amigas íntimas acá no tengo, tengo compañeras de estudio. Pero me siento un poco sola porque mi amiga del alma se fue a Venado Tuerto a vivir porque ya no estudiaba más, estábamos todo el día juntas y a mí me cuesta confiar en alguien, con mis compañeras charlo, pero no les cuento todo.

A modo de conclusión

De nuestros planteos, estudios y observaciones surge la necesidad de reconocer la influencia socio-cultural, especialmente las condiciones socio-afectivas y de advertir, por una parte, un estado permanente de riesgo que hace vulnerable a los jóvenes de hoy, y por la otra, que la educación puede abrir puertas de oportunidades en el camino de desarrollo o crecimiento de ellos. A lo largo de este trabajo, hemos intentado dar cuenta de las particularidades que caracterizan tales condiciones socio-afectivas en las que los jóvenes van construyendo sus subjetividades y, en función de ello, destacamos el papel central de las familias y de los grupos de pares, siempre en el marco del contexto global y crítico actual. No pretendemos elaborar conclusiones acabadas, simplemente abrir algunos interrogantes que impulsen a la reflexión en torno al papel que cumple la educación formal frente a los procesos de socialización por los que atraviesan los sujetos y fundamentalmente preguntarnos, una vez hechos estos análisis y reconocido el marco en el que se construyen las identidades ¿de qué manera se posicionan los jóvenes en el sistema educativo, especialmente el nivel superior? ¿Están dadas las condiciones para la inclusión de los adolescentes en el sistema educativo universitario? ¿Es posible una educación inclusiva que no contemple la diversidad?

Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ MOUJÁN, O. 2002 *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Nueva Visión. Buenos Aires.

GALENDE, E. 1997. *De un horizonte incierto*. Paidós. Buenos Aires.

GIBERTI, E. 2005. *La familia a pesar de todo*. Novedades educativas. Buenos Aires.

ROJAS, E. 2002. *Quién eres. De la personalidad a la autoestima*. Editorial Planeta. Buenos Aires.

INCLUSIÓN, EDUCACIÓN Y SALUD*

Margarita Barrón

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

“No estamos encerrados; nunca estamos reducidos a decir que no podemos hacer nada”

Alain Touraine

Nuestro país surca hace muchos años una etapa de profundas transformaciones en su estructura económica y social, que afectan todas las dimensiones de la vida social y política. Desde la organización del Estado (nacional, provincial, municipal), sus políticas públicas, la calidad y cantidad de servicios sociales, su capacidad de garantizar derechos y hacer efectivas las obligaciones de la ciudadanía, al debilitamiento de la sociedad (fragilidad de los lazos sociales, comunidades atomizadas, grupos vulnerables, disrupción familiar).

Estas transformaciones, si bien tienen carácter universal y se presentan también en los países desarrollados, poseen rasgos específicos en cada nación, generando resultados de distinta magnitud y profundidad. En nuestro país pasamos de un proceso de movilidad social ascendente, de altos niveles de integración social, reflejados en los menores índices de pobreza en América Latina, las mayores tasas de empleo y el más alto promedio de años de estudio que su población había alcanzado, a una situación de deterioro progresivo, acompañado por crisis hiperinflacionarias y sucesivas devaluaciones que generaron un proceso no homogéneo, con importantes diferencias entre las regiones de nuestro país, si bien a nivel nacional podemos señalar que en la última década se percibieron cambios demográficos significativos, procesos de urbanización

creciente, mejoras y avances tanto en la educación como en la salud. Entre ellas merecen señalarse la disminución del analfabetismo, el aumento en la matrícula en todos los niveles: el inicial (más de la mitad de los niños de 3 y 4 años asiste a jardín de infantes), el primario, el secundario y el universitario. Se redujo la mortalidad materna e infantil en forma notable, permitiendo que disminuya el número de fallecimientos de mujeres por causas maternas y de niños antes de cumplir 5 años, así como un descenso de la tasa de fecundidad. También se percibe un notorio incremento en la participación femenina en el mercado de trabajo y en las más diversas esferas de la vida política, económica, científica, social y cultural con los consiguientes cambios en las relaciones familiares, las de pareja, entre padres e hijos, de la familia con otras familias y de ellas y cada uno de sus miembros con los servicios sociales.

Sin embargo, cuando se analizan las diferentes regiones del país, se percibe una estructura social cada vez más heterogénea y más desigual.

Consideramos que el ámbito natural y más significativo para el proceso de crianza de niños y adolescentes es la familia, la cual posibilita que ellos crezcan y desarrollen todo su potencial. Por ello las deprivaciones que sufren más de la mitad de las familias argentinas generan limitaciones para llevar adelante una adecuada crianza de sus hijos no sustituibles por acciones que puedan bajarse desde los servicios sociales.

El modelo global y sus efectos en las condiciones particulares de vida en cada región, ciudad o barrio del país generan fuertes tensiones entre las posibilidades y restricciones que impone. Es en el espacio local donde se juega la factibilidad de constituir acuerdos entre los diferentes sectores de la sociedad y entre ellos y el Estado, para la defensa y generación de ciertos valores comunes que promuevan la integración.

Dicen Vinocur y Ruiz (2003):

Transitamos una época de fuertes debates y tensiones, entre aquellos que pretenden seguir concentrando poder, utilizando y promoviendo

la diferenciación y alentando la individuación, de los otros que, afectados por la privación creciente y la pérdida de activos y posibilidades, reconocen su realidad en otros y otras e inician un camino de construcción de organización y de conformación de colectivos, de participación en las decisiones, partiendo de lo que disponen pero guiados por algunos sueños y esperanzas de un mundo por armar.

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

- Alude a la integración e inserción de los sujetos a una población (Sophie Bessis, 1995)
- Se refiere a la posesión de los recursos, distribución y oportunidades de los sujetos
- Señala opciones y oportunidades para el desarrollo humano, como vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y por los demás (Castro Ramírez; 2002).
- Indica pertenencia y por ende vinculación con el entorno social.
- Propone *participación* en el conjunto de la sociedad y tiene como consecuencia directa la inclusión en la categoría de *ciudadanos*.

En este análisis pretendemos visualizar lo “no visible”. Analizar los cambios históricos que convirtieron la escuela para la elite, en una escuela que forma mano de obra para las empresas del mundo capitalista y que se propone ahora como el lugar donde el individuo

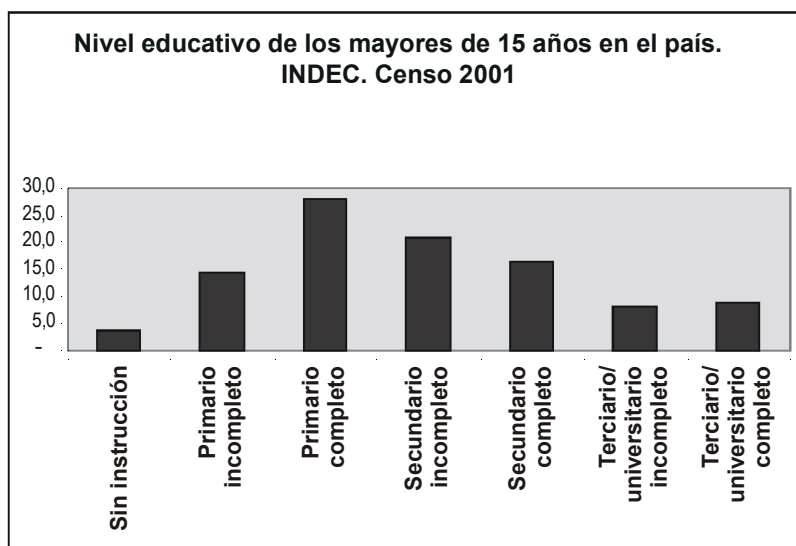
se va a llenar de relaciones interpersonales, de situaciones sociales, de problemas culturales, del derecho a desarrollarse...este individuo, a partir de distintos estímulos, va a responder a las situaciones, va a pertenecer al grupo, incluso en la misma escuela se va a encontrar con la autoridad, y con amigos y enemigos, con conocimientos, relaciones, emociones (Touraine, 2006).

En cuanto a la salud, propiciamos mirarla como proceso construido socialmente, en relación con los estilos de vida, que incluye aspectos del ambiente como requisitos para el desarrollo humano: paz, educación, alimentación, trabajo, recreación, justicia y participación activa.

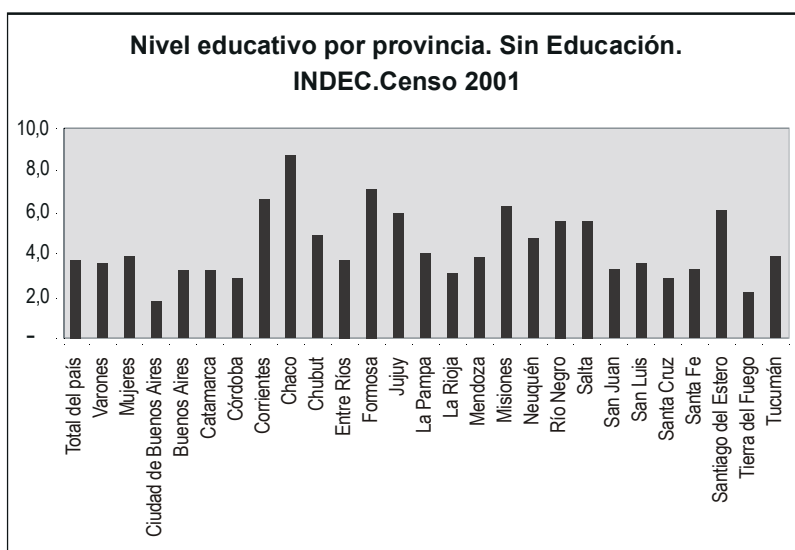
Educación

La escuela que, según Alain Touraine, es la institución básica de este nuevo mundo capaz de reconocer la singularidad del alumno para ayudarlo a convertirse en un individuo libre e independiente, tiene en *“la presencia docente, como agente socializante y educativo más calificado”* a alguien que

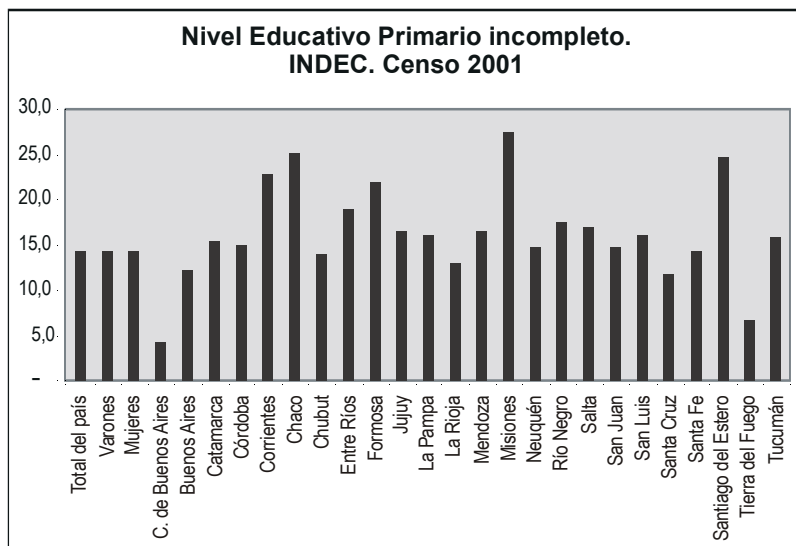
colabora, cuando los maestros están adecuadamente capacitados, en “saltar la brecha” más eficazmente. La organización institucional, la dirección, la existencia de proyectos funciona como contención de los docentes, de los padres y madres y también de los niños y niñas (Vinocur y Ruiz, 2003).



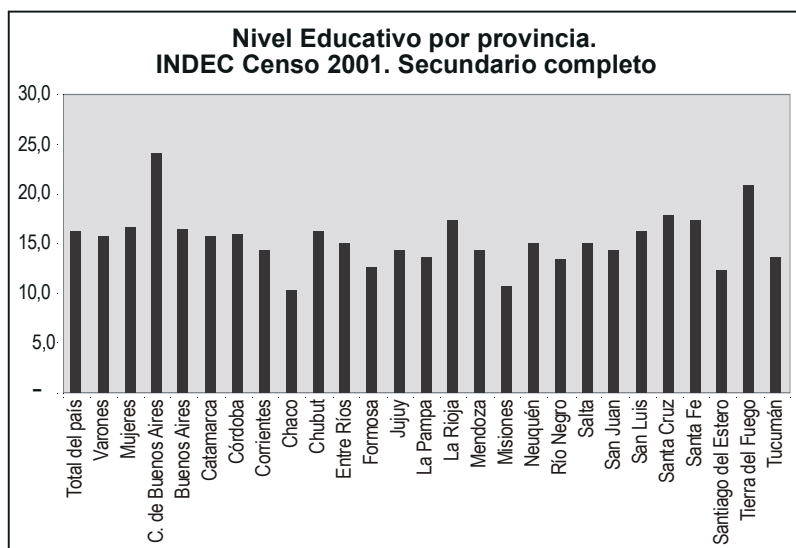
No hay duda de que uno de los factores primordiales para favorecer la inclusión es la educación. Sin embargo, si analizamos nuestra realidad nacional desde los resultados del censo 2001, observamos que el 27% de nuestra población mayor de 15 años ha alcanzado como máximo nivel educativo el primario completo y que el 19% son analfabetos funcionales con un 4% que nunca asistió a la escuela y un 15% que asistió a la escuela primaria y no la completó.

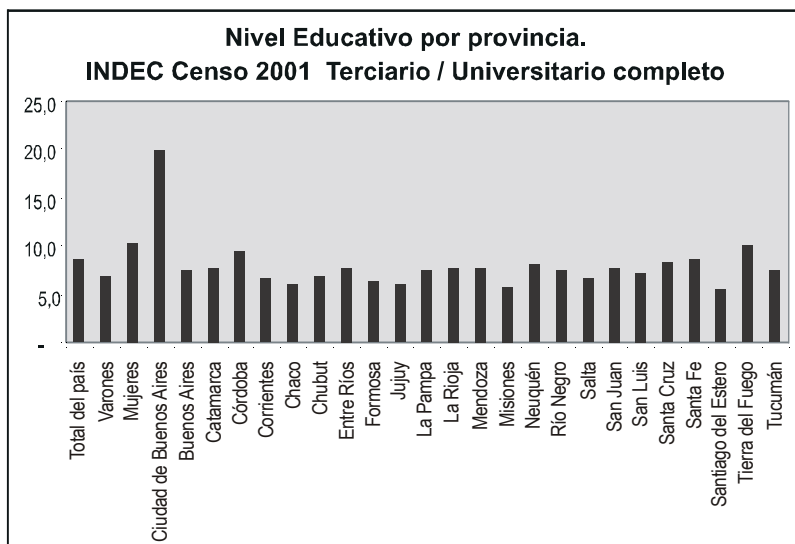


Estas cifras, ya de por sí alarmantes, se agravan cuando analizamos las cifras por provincias ya que algunas muestran elevados porcentajes de población analfabeta: Chaco (8,2%), Formosa (7%), Corrientes y Misiones (6,5% cada una) y Jujuy (6%). Es de hacer notar que es más elevado el porcentaje de analfabetismo en las mujeres.



Esta situación en el noreste y noroeste de nuestro país se repite en los datos referidos al nivel educativo primario incompleto. Aquí no hay diferencia por género.

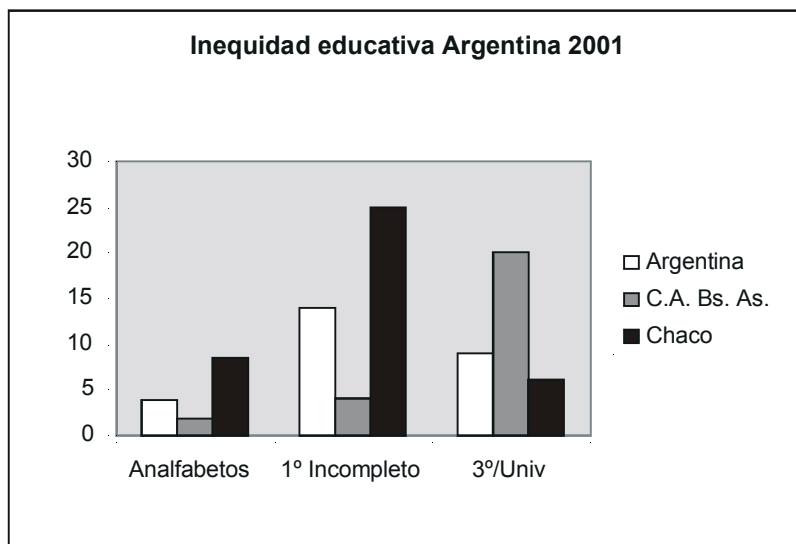




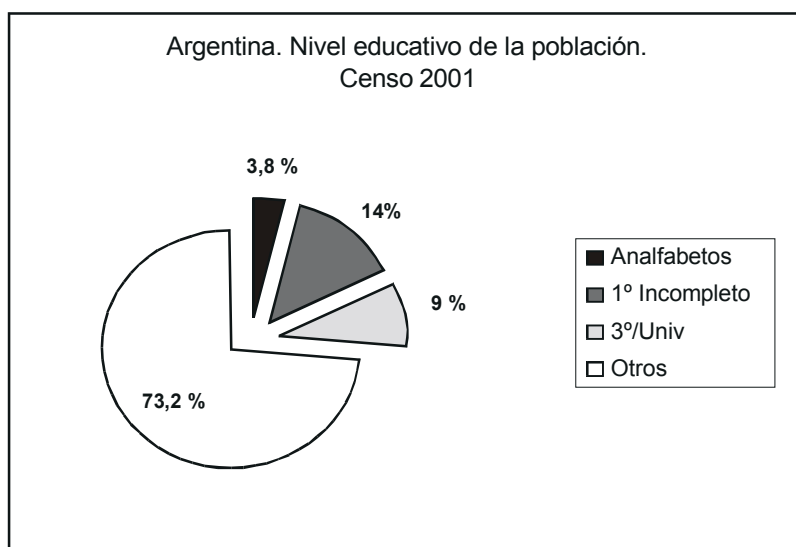
Los niveles educativos más altos muestran por ejemplo que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los graduados del nivel secundario duplican y en algunos casos triplican el porcentaje correspondiente a las provincias del noreste de escuela media.

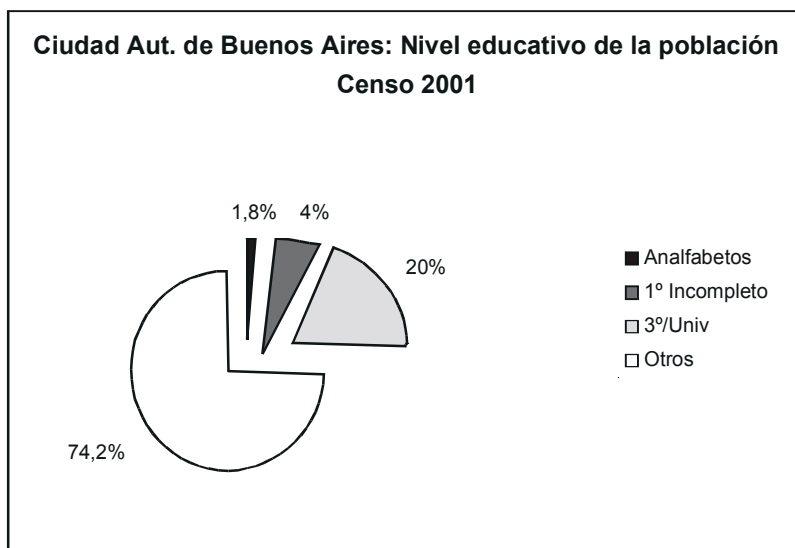
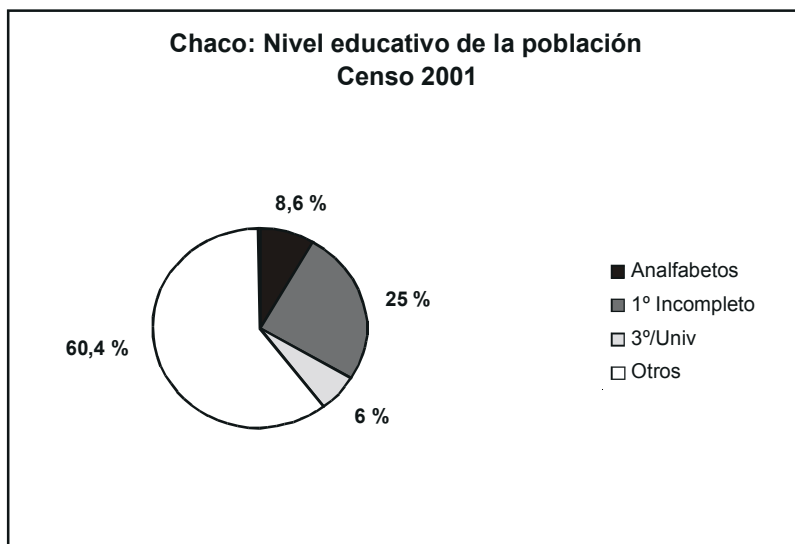
Si consideramos los graduados universitarios la Ciudad Autónoma de Buenos Aires duplica el porcentaje de egresados de Córdoba y Tierra del Fuego y casi cuadruplica los de provincias como Chaco y Santiago del Estero. También aquí las mujeres superan a los varones en el porcentaje de egresados.

Lo expuesto queda más claramente visible en el siguiente gráfico que muestra una comparación entre los valores promedio nacionales y los correspondientes a Chaco y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Por último, mostramos la relación entre analfabetos, primario incompleto, Terciario / Universitario completo y otros niveles educativos alcanzados por la población en el país, Chaco y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.





Salud

Abordamos este factor de inclusión considerándolo un enfoque centrado en los adolescentes sanos, sus derechos, capacidades y

necesidades básicas, sus aprendizajes para el autocuidado y el cuidado del otro. Asimismo, importa tener en cuenta la información y apoyo que obtienen de su red social y que resultan sustantivas a la hora de tomar decisiones.

Este enfoque propicia el empoderamiento y fortalecimiento de la autonomía de los adolescentes.

Para ello trabajamos con grupos de adolescentes y adultos de la comunidad realizando

- Una primera etapa donde se realizan encuestas a adolescentes, ya que creemos importante conocer las realidades locales y las modalidades diferentes que se presentan en los diferentes grupos, al punto de no poder hablar de una adolescencia sino de múltiples formas culturales que se evidencian en relación con su postura en relación con la salud también
- Un segundo momento de devolución a través de talleres con adolescentes y adultos conexos. Desde el conocimiento adquirido por las encuestas se plantean las situaciones que surgen en cada grupo como más relevantes para iniciar el debate. Generalmente se trabaja como talleres aplicando también el juego, dinámicas grupales, análisis de música, teatro, etc.
- Se trabaja a la par sensibilizando a la comunidad para conformar grupos de trabajo en ella. A veces se trabaja desde la escuela o el centro de salud o el centro vecinal, o un club arraigado en el medio. Se busca compromiso de los adultos para sostener las acciones y darles perdurabilidad.
- El equipo mantiene contacto con los grupos de jóvenes y de adultos conformados brindando apoyo a las acciones y favoreciendo la continuidad de las mismas.

Analicemos entonces en la ciudad de Córdoba algunas de las respuestas de los adolescentes escolarizados y no escolarizados a las encuestas para visualizar los aspectos planteados en la realidad cotidiana. Se presentan los resultados 5634 encuestas.

Tabla 1. Caracterización de adolescentes encuestados y su grupo familiar

Convive con	Escolarizados		No escolarizados	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Madre	97,9%	97,5%	83%	56%
Padre	84%	78,5%	46%	35%
Hermanos	91,8%	93,6%	83%	56%
Pareja	1,3%	1,2%	25%	25%
Hijo	1,1%	0,6%	56%	25%
Otros	0%	0%	0%	0%
Vive solo	0%	0,6%	14%	42%
Vive en la calle	0%	0%	14%	21%
Vive en una institución	0%	0%	0%	1%

Tabla 2. Nivel de instrucción de la familia

Nivel Padre o sustituto	Escolarizados	No escolarizados
Analfabeto	0,2%	11%
Solo lee y escribe	0%	11%
Primario Incompleto	1,8%	17%
Primario Completo	2,3%	36%
Secundario Incompleto	12,2%	14%
Secundario Completo	26,2%	23%
Terciario o Univers.	57,3%	0%
Nivel Madre o sustituta	Escolarizados	No escolarizados
Analfabeto	0%	0%
Solo lee y escribe	0,4%	5%
Primario Incompleto	1,2%	51%
Primario Completo	4%	23%
Secundario Incompleto	9,3%	10%
Secundario Completo	25,6%	10%
Terciario o Univers.	59,4%	0%

Tabla 3. Tipo de trabajo

Trabajo Padre	Escolarizados	No Escolarizados
Ninguno	1,6%	2%
No estable	16,7%	46%
Estable	78,4%	52%
No consigue trabajo	3%	0%
No busca trabajo	0,2%	0%
Trabajo Madre	Escolarizados	No Escolarizados
Ninguno	20%	10%
No estable	14%	51%
Estable	62%	20%
No consigue trabajo	2,5%	19%
No busca trabajo	1,5%	0%
Trabajo Encuestado	Escolarizados	No Escolarizados
Ninguno	86,6%	24%
No estable	4,2%	38%
Estable	1%	10%
No consigue trabajo	2,7%	28%
No busca trabajo	5,4%	0%

Tabla 4. Características de la vivienda

	Propia	Alquilada	Cedida	Compartida
Escolarizados	87,8%	8,2%	2,6%	1,4%
No Escolarizados	25,5%	56,4%	18,1%	0%

Tabla 5. Servicios de la vivienda

	Energía Eléctrica	Agua Potable	Baño instalado
Escolarizados	100%	99,6%	99,7%
No Escolarizados	66%	83%	83%

Tabla 6. En mi familia (datos en porcentajes)

Conducta	Escolarizados				No Escolarizados			
	Siempre o muchas veces		Algunas veces o nunca		Siempre o muchas veces		Algunas veces o nunca	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Puedo hablar de todo con mi madre	78	75	22	25	38	25	62	75
Puedo hablar de todo con mi padre	48	63	52	37	35	25	66	75
Las relaciones con mis padres son buenas	80	83	20	18	90	28	10	72
Puedo expresar lo que siento	76	73	24	27	13	25	87	75
Me escuchan	84	88	16	12	52	28	49	72
Comparto actividades con ellos	47	42	52	57	54	25	46	75
Nos ayudamos a resolver los problemas que surgen	70	62	30	37	8	28	47	72
Tengo asignadas tareas y responsabilidades	66	59	34	41	52	25	47	72
Confían en mí	84	84	16	15	52	25	48	75
Me consideran al tomar decisiones	81	73	19	26	52	28	48	72
Aporto dinero a mi casa	2	8	98	92	52	0	48	100

Tabla 7. Violencias intencionales (datos en porcentajes)

Violencias intencionales	Escolarizados		No Escolarizados	
	F	M	F	M
He llevado conmigo navaja u otra arma blanca	2	13	2	70
He llevado conmigo un arma de fuego	2	3	0	3
He llevado conmigo manoplas	0,5	4	0	0
He estado en una pelea	30	74	19	75
Pensé seriamente en suicidarme	24	4	19	25
Intente suicidarme	4	2	12	9
Estuve detenido por llevar armas	0	2	0	0
Estuve detenido por una pelea	0	4	13	25
Estuve detenido por robo	0	3	0	50

Tabla 8. Sexualidad (datos en porcentajes)

Si	Escolarizados		No Escolarizados	
	V	M	V	M
Conversa con su familia sus dudas sobre conducta sexual	51,3	54,9	51,7	69,6
Conversa con sus amigos sus dudas sobre conducta sexual	75	79,1	63,2	54,1
Conversa con su médico sus dudas sobre conducta sexual	22,2	22,3	24,4	28,6
Conversa en la escuela sus dudas sobre conducta sexual	40	38,8	-	-
Sabe cuáles son las conductas de riesgo para adquirir SIDA	89,5	95,3	78,7	81
Sabe que precauciones tomar para evitar las enfermedades de transmisión sexual (ETS)	89,5	95,3	74,7	73,7
Ha tenido relaciones sexuales alguna vez	43,7	26,2	52,3	45,9
Ha tenido relaciones sexuales en el último mes	20	16,4	12,2	41,4
Usó preservativo en su última relación sexual	38	19,4	30,3	11
Usó algún otro método anticonceptivo	6,7	7,1	29	21,5
La última vez que tuvo relaciones sexuales, había consumido alcohol	15,1	4,3	27,5	9,5
La última vez que tuvo relaciones sexuales, había consumido drogas	2,6	2,7	1,7	0
Ha quedado embarazada Ud. o su pareja	4,8	4,7	4,6	30,3
Ha recurrido al aborto Ud. o su pareja alguna vez	2,7	2,3	1,6	2,8
Ha presentado síntomas de ETS	1,3	0,6	0	0
Ha recibido tratamiento por ETS	2,7	0,6	0	0
Sufrió alguna vez abuso sexual, violación u otra forma de acoso sexual	4,3	6,5	12,8	14,3

En síntesis

- Se considera a la educación y a la salud como ***derechos de ciudadanía*** de los/as adolescentes

- Propone a los equipos de trabajo de educación y salud **abogar por los derechos de los/as adolescentes al desarrollo humano** en todos los ámbitos comunitarios en que se desenvuelven
- Invita a reflexionar sobre las acciones posibles desde los servicios de salud, educativos y sociales en general en favor de la promoción del desarrollo infanto-juvenil

Propuesta

- Ofrecer respuestas centradas en los adolescentes
- Basadas en la evidencia
- Apoyadas en sistemas preexistentes:
 - Educación
 - Salud
 - Desarrollo humano
 - Conformando redes sociales

Consideramos que apoyar el desarrollo de los jóvenes y su inclusión

- Es mucho más que brindar consultas especializadas.
- Implica construir espacios de bienestar donde la comunidad esté presente.
- Es confiar en que los jóvenes y la comunidad saben lo que necesitan.
- Es confiar en que pueden lograrlo si somos capaces de orientarlos y reasignar los recursos existentes.

Esto implica que quienes trabajamos en salud y en educación y deseamos propiciar un cambio, debemos fortalecer las redes construidas con colegas, integrarnos con otros profesionales y técnicos a nivel local, sumarnos a iniciativas comunitarias y generar equipos sociales de atención integrales. Para que podamos encarar la inclusión exitosamente

tendremos que movilizar todos los recursos existentes para ayudar en forma integral a promover a los niños y adolescentes, insertos en las familias y en las comunidades, para desarrollar políticas, programas y acciones que vuelvan a promover la inclusión

Se trata, como lo propone Nancy Birdsall, de trabajar a favor de un nuevo pacto social entre los sectores tradicionalmente pobres y los sectores medios empobrecidos, para generar suficiente fuerza política que permita el desarrollo de políticas sociales más universales, que favorezcan corregir la distribución regresiva del ingreso generada en los últimos años. Esto implica promover las escuelas y espacios públicos como lugar de encuentro entre los diferentes actores sociales, para compartir tiempo y espacios culturales y recreativos.

Avanzar en esta dirección dependerá de la capacidad y voluntad de la mayor parte de la sociedad para llegar a acuerdos que permitan disponer de políticas sociales que sostengan los valores de integración, solidaridad y priorización por servicios y condiciones para la crianza de los niños y adolescentes.

La perpetuación de la situación hasta ahora vigente, tiene enormes costos para los niños, para los adolescentes y para las familias en general que pretenden recuperar la esperanza, algunas certidumbres y derechos, que se reflejan en la aspiración de poder disfrutar del mejor estado de salud y bienestar posibles. (Vinocur y Ruiz, 2003).

Bibliografía

- BIRDSALL, N. y M. SZEKEY. 2003. "Poverty, equity and Social Policy in Latin America". Center for Global Development, Working Paper N° 24, Washington, February.
- CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. 1994. *Starting Point*. The report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. New York.

- CASTEL R. 1995. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós. Buenos Aires.
- CIC. COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES - UNICEF. 1990. *Piden pan y algo más. Un estudio sobre crecimiento y desarrollo infantil*. Buenos Aires.
- CLACYD. 2002. *Iniquidad y desarrollo infantil*. Córdoba.
- CLAEH. CENTRO LATINOAMERICANO DE ECONOMÍA HUMANA - UNICEF. 1989. *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay*. Montevideo.
- DURLAUF, S. 2003. *Groups, Social Influences and Inequality: A Membership Theory Perspective on Poverty Traps*. Mimeo. Department of Economics, University of Wisconsin.
- ENGLE, P. 1993. "Influences of mother's and father's income on children's nutritional status in Guatemala". *Social Science and Medicine* N° 37, UK.
- ENGLE, P. 1998. *Evaluación, análisis y acción para mejorar la atención relacionada con la nutrición*. UNICEF, Nueva York.
- ENGLE, P., P. MENON & L. HADDAD. 1996. *Care and nutrition: Concepts and measurement*. International Food Policy Research Institute, FCND Discussion Paper, Washington.
- FELDMAN, S. y M. MURMIS. 2001. *Ocupación en sectores populares y lazos sociales. Preocupaciones teóricas y análisis de casos*. SIEMPRE, Serie Documentos de Trabajo N° 2, Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Buenos Aires.
- FRIENDLY, M. & D. LERO. 2002. *Social Inclusion through Early childhood education and care*. Laidlaw Foundation, Working Paper Series, Toronto.
- HERTZMAN, C. 2002. *Leave no child behind, Social Exclusion and Child Development*. Laidlaw Foundation, Working Paper Series, Toronto.

- KATZMAN, R. *El aislamiento social de los pobres urbanos: reflexiones sobre su naturaleza, determinantes y consecuencias*. Serie Documentos de Trabajo N° 1, SIEMPRO, Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Buenos Aires, 2001
- LÓPEZ, N. y J. TEDESCO. 2002. *Condiciones de Educabilidad*. IIEP-UNESCO. Mimeo. Buenos Aires.
- MARSHALL, T. 1997. "Ciudadanía y clase social". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Editorial del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Madrid.
- MEYERS, M. y J. GORNICK. 2000. *Early Childhood Education and Care. Cross-National Variation in service organization and financing*. Columbia University, New York.
- MITCHELL, A. & R. SHILLINGTON. 2002. *Poverty, Inequality and Social Inclusion*. Laidlaw Foundation, Working Paper Series, Toronto.
- MOREAU, L. y V. RUIZ. 2001. "El desarrollo infantil en contextos de pobreza". *Revista Cultura y Educación* N° 13. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- PROMIN, Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación, Documentos de Desarrollo Infantil, 1990, 2000 y 2001.
- RUIZ, V. y L. MOREAU. 2000. *Desarrollo o subdesarrollo infantil*. UNICEF. Buenos Aires.
- SEN, A. 1997. *Bienestar, justicia y mercado*. Editorial Paidós. Barcelona.
- SIEMPRO. 2003. *Encuesta de condiciones de vida 2001*. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Buenos Aires.
- UNICEF Argentina. 1993. *Desarrollo infantil*. Documentos.
- UNICEF. 2002. "Poverty and Exclución among urban children". *Innocenti Digest* N° 10, Florencia.

- VINOCUR, P. 1999. “Exclusión y pobreza, derechos y oportunidades perdidas de los niños argentinos”, en *Hoy y mañana, salud y calidad de vida de la niñez argentina*. CESNI, Buenos Aires.
- VINOCUR, P. y V. RUIZ. 2003. Inclusión social y desarrollo infantil. La centralidad de la familia.
- WINNICOTT, D. 1980. *La familia y el desarrollo del individuo*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- WINNICOTT, D. 1993. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós. Buenos Aires.

**EDUCAR A TRAVÉS DE ACTITUDES
PROSOCIALES COMO ALTERNATIVA AL
MALTRATO EN NIÑOS Y JÓVENES
DISCAPACITADOS***

María Cristina Schiavoni

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

Introducción

El presente trabajo surge de una investigación que se encuentra en curso, cuyo objetivo se concentra en averiguar si niños y jóvenes con alguna discapacidad, se convierten por ello en víctimas de maltrato o algún tipo de abuso.

Sabemos que las personas que, desde la infancia, tienen una discapacidad, se comportan de una manera diferente de aquellos que siempre pudieron utilizar todas sus destrezas. Esto porque, además de tener que resolver dificultades propias del déficit que padecen, a veces son segregados, discriminados, por lo que frecuentemente ven dificultado el desarrollo de las habilidades sociales propias de cada edad.

A lo largo de treinta años de trabajo con niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, se ha podido observar que son objeto de discriminación, burla y de diversas formas de maltrato en la mayoría de los casos. Es por ello que se plantea un interrogante ¿son estas personas objeto de un doble proceso de victimización: por un lado por el déficit que portan y por el otro, por los comportamientos violentos que sufren y que van desde pequeñas intimidaciones hasta diferentes maneras de maltrato, algunas altamente violentas?

Verdugo y Bermejo dicen en su trabajo: *“Se han propuesto numerosas hipótesis respecto a las razones que justifican la posición de alto riesgo asociadas con la presencia de una discapacidad...”*

Gonzalvo (2002) ha realizado un exhaustivo estudio retrospectivo transversal (entre 1991 y 2001) revisando expedientes sanitarios y sociofamiliares de niños que ingresaron por malos tratos, incluidos los que presentaban alguna discapacidad física, psíquica y/o sensorial. Este último autor señala que:

La bibliografía médica internacional sobre maltrato infantil ha descrito que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y/o sensoriales presentan un riesgo aumentado de sufrir abandono y negligencia. Los primeros estudios sobre este tema asociaban el riesgo incrementado al maltrato fundamentalmente por el estrés psicológico que la enfermedad y/o la discapacidad genera en la familia, es decir, un problema de causa y efecto.

Marco teórico

El maltrato a menores aparece con el hombre mismo. Todas las civilizaciones lo han presentado y está íntimamente ligado a factores sociales, políticos y religiosos. Esta relación obliga a ubicarnos en el contexto de la cultura que se trate, lo que resulta verdaderamente difícil. Veamos algunos ejemplos: Aristóteles decía que un hijo era propiedad de su padre y nada de lo que se haga con la propiedad es injusto, por lo tanto no se reconoce la violencia contra los hijos como maltrato.

En las sociedades china e hindú el infanticidio era un método de control de la natalidad y una forma de eliminar a niños recién nacidos con malformaciones físicas o daño cerebral por ser considerados instrumentos del mal.

Algunas otras sociedades en las que las niñas eran sacrificadas por no contribuir a la economía familiar... (Rodríguez y Cerón)

Podríamos multiplicar al infinito los ejemplos históricos de maltrato a niños y a jóvenes, pero no vayamos tan lejos en la historia, simplemente veamos lo que diariamente ocurre a nuestro alrededor: guerras en las que los niños tienen una participación activa; los niños y jóvenes de la

calle tratando de limpiar el vidrio de un auto o abrir la puerta de un taxi para obtener una moneda; los que duermen en la calle o deambulan por ella en las noches, imágenes que se han hecho una costumbre (“una mala costumbre” para decirlo mejor); aquellos que tempranamente deben ir a trabajar en lugar de asistir a la escuela... Todas éstas son formas de maltrato a las que a veces respondemos con indiferencia.

En el 1º Congreso Latinoamericano de Discapacidad en Pediatría (Buenos Aires, junio de 2001) se llegó a un COMPROMISO que, basado en diferentes declaraciones universales, proclama las siguientes cuestiones:

Fomentar la discusión de esta temática en congresos, jornadas científicas y otras actividades de orden académico que se realicen a nivel nacional, regional y continental; reconocer el derecho a una calidad de vida digna para el niño con discapacidad y su familia, garantizándoles el acceso a servicios de calidad, en forma adecuada, oportuna y eficiente, de acuerdo con el tipo y grado de discapacidad que cada caso requiere...

Estos fragmentos del Compromiso de Buenos Aires fortalecen el espíritu de este trabajo que intenta promover y ampliar espacios intersectoriales de acción para la atención eficaz de las personas discapacitadas.

¿Qué sucede en la práctica? En las escuelas de distintos niveles y modalidades, en clubes, en centros de recreación y hasta en la misma familia, se ha podido observar que niños de 7, 8, 9 y más años son más rechazados por los adultos y compañeros que los más pequeños. Al respecto se citarán expresiones “sic” que se han ido documentando a lo largo de variadas experiencias en escuelas, talleres de trabajo con padres en centros de salud, clubes, etc:

“...nosotros lo recibiríamos encantados pero los padres se quejan porque los otros chicos copian gestos y se comportan de otra manera desde que está este chico con síndrome de Down en la escuela de verano”...dice una docente.

“el entorno no le proporciona claves necesarias como fomentar la participación desarrollando sistemas de trabajo en interacción cooperadora con grupos mixtos... esto le implica dificultades como falta de motivación para concurrir a ciertos sitios como el club o ir a bailar los fines de semana como cualquier otro chico de su edad...”, expresa una mamá en el grupo de Taller para padres en el marco del Plan de Asistencia a Personas con Requerimientos Especiales. (Córdoba, 2001).

Un papá cuenta que su hijo muestra “problemas de autoestima y alteraciones emocionales porque los otros adolescentes no lo aceptan para reunirse o ir a bailar...” (en el marco del mismo programa).

¿Qué sucede en ámbitos familiares? Aún hoy, con todo lo que se ha avanzado en relación con la inclusión escolar, social, laboral y recreativo de personas con discapacidades, algunos miembros de la familia se avergüenzan de “presentar a sus hermanos” o “llevarlos con ellos a reuniones sociales” e incluso” los ocultan directa o indirectamente” sin siquiera reconocerlos o hablar de ellos.

Díaz Aguado (2000) refiere que los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan la representación que una persona o un pueblo tiene de sus posibles víctimas y que esto desempeña un papel decisivo en el riesgo de ejercerla.

El individuo violento cree que su violencia es inevitable y se conceptualiza a sí mismo como un héroe y a la víctima como un ser despreciable. Así es más fácil emplear la violencia.

La representación de una persona como inferior está relacionada estrechamente con su posible victimización.

La intolerancia que a menudo se produce en las relaciones humanas (entre niños, entre adolescentes, entre adultos y niños) es una de las causas más importantes que desencadenan situaciones violentas. Se desencadenan en forma circular: la intolerancia está en el origen de la violencia y la violencia genera intolerancia.

Éstos son algunos de los comportamientos a observar y analizar en el transcurso del trabajo.

¿Qué sucede en el ámbito escolar? A través de los resultados de investigaciones anteriores pudimos observar que “los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, integrados en la escuela común, no escapan de lo que sucede en el ámbito escolar y sufren las mismas consecuencias que sus compañeros” (Schiavoni y Cardozo, 2005).

La violencia es un fenómeno social que atraviesa la escuela. El poder comprenderla nos obliga a involucrarnos como seres humanos posibles de causar daño a otros y como sujetos sociales poseedores de una cuota de poder para conservar o modificar un orden social.

En efecto, violencia es un fenómeno que afecta a todos: niños y jóvenes con o sin discapacidad, pero, más allá de este reconocimiento ¿qué podemos hacer para lograr algún tipo de cambio? ¿Qué acciones se pueden desarrollar para no quedar anclados en la mera descripción de lo que acontece? ¿Cómo se puede avanzar sobre esta problemática y con qué herramientas?

Tal vez haya más preguntas que respuestas. El propósito de este trabajo es aportar una alternativa posible, un camino que puede construirse entre quienes conformamos la comunidad educativa para frenar, en cierto modo, esta problemática que nos conmueve y conmociona: **la educación para la prosocialidad**.

Roberto Roche define la prosocialidad como

aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensa externa, favorecen a otras personas o fines sociales, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, salvaguardando la identidad y la creatividad de la persona y los grupos implicados, tanto de los que ofrecen como de los que reciben ayuda.

Gran desafío para una sociedad cada vez más individualista.

Sin embargo, muchas personas, incluso grupos e instituciones, practican cada vez más esta estrategia para desarrollar sus actividades. Hoy existen antecedentes de trabajos científicos, como el de Mauro Olmos, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, digno de tenerse en cuenta y del que he tomado algunos conceptos para el desarrollo de esta ponencia por lo acertado de su propuesta, de la cual ya ha obtenido resultados positivos con un grupo de Deficiente Mentales.

Dicha investigación propone implementar el Programa de Educación para la prosocialidad adaptándolo a niños con algún tipo de discapacidad a fin de disminuir la violencia escolar y la agresividad. En los detalles de dicho programa, ya que no es objeto de esta intervención, interesa analizar brevemente alguno de sus postulados, en tanto puedan abrir caminos para la reflexión.

Factores relacionados con la formación del docente y que en realidad se resume en una cuestión de **actitud**. Modificar la actitud es tal vez una de las cuestiones más difíciles a las que nos enfrentamos, pero tal vez la más poderosa para promover cambios en nosotros y en los otros.

Los Factores IPRO (Ítem Prosocial) hacen referencia a la formación del docente en esta línea de trabajo, son las acciones puntuales que inspiran la actuación del docente en torno a los siguientes factores que Roche define de la siguiente manera:

- **Aceptación y afecto expresado:** produce una optimización de los comportamientos prosociales, a través de los cuales el docente genera un clima positivo en torno a la actividad educativa. Aceptar significa querer tal y como es, teniendo en cuenta la diferencia. De este modo se puede llegar a una optimización de las relaciones de tú a tú con cada uno de los alumnos, comprendiendo y aceptando sus características, sus posibilidades, sus tiempos, su personal manera de arribar a los aprendizajes.

- **Atribución de la prosocialidad:** Atribuir positividad es fundamental en un docente: él tiene que estar convencido que creer y confiar en el otro, es la mejor manera de “hacer surgir, crecer y educar los rasgos positivos que ya tienen los alumnos”.

- **Disciplina inductiva:** se refiere al autocontrol internalizado. Cuando se recrimina a un alumno se provoca un alerta emocional que, si se centra no en sí mismo, sino en las consecuencias del acto, la internalización podrá tener una dirección empática y prosocial.

- **Exhortación a la prosocialidad:** tiene una influencia muy importante si procede de un modelo prosocial significativo con el que se mantienen relaciones positivas de afecto y que ha actuado oportunamente con disciplina inductiva.

- **Refuerzo de la prosocialidad:** El refuerzo tiene un papel básico y efectivo en el comportamiento prosocial. El docente puede ir reforzando las conductas prosociales que se dan en forma espontánea para lograr su consolidación.

Para desarrollar estos comportamientos hay una gran variedad de acciones que se pueden realizar en la institución escolar y que permiten promover la prosocialidad. Daremos algunos ejemplos:

- Comprobar y comprender el valor de la persona, del yo y del otro (la autoestima y la heteroestima).
- El entorno, el colectivo, la sociedad.
- La escucha, la sonrisa, los saludos, dar las gracias.
- Disculparse, elogiar al otro, valorar en forma positiva el comportamiento de los otros.
- La resolución de problemas, la toma de decisiones, la participación.
- La comunicación, el trato amable con los demás, la conversación, la ayuda, el dar, el compartir, el cooperar, la amistad, entre tantas otras, que a veces nos olvidamos de

expresar o desarrollar y que tanto bien hacen a las relaciones humanas y sobre todo al autocontrol y resolución de la agresividad y del conflicto.

Para la concreción efectiva de estas acciones existen una variedad de técnicas que se pueden utilizar y a las que se puede recurrir en el citado programa de prosocialidad.

Haber presentado aquel listado tiene como intención visualizar la posibilidad de aplicar una amplia gama de herramientas en la situación áulica y en extensión en la vida cotidiana, a través del tratamiento de temas transversales en diferentes disciplinas curriculares.

La posibilidad es amplísima y los resultados pueden ser asombrosos. Tal vez esto suene como algo común y nos preguntemos ¿acaso no lo hacemos? Es posible que sí, pero también creo que estamos omitiendo normas básicas de convivencia y respeto que coadyuvarían en la prevención de conductas intimidatorias y de hechos violentos que se suceden todos los días.

Estamos cansados de ver violencia por todos lados, en la escuela, en la calle, no creo que valga la pena abundar en ello, lo que sí vale la pena es pensar en acciones que tal vez parezcan simples, pero son las que podemos realizar; y si predicamos con el ejemplo podemos modificar ciertos modelos conductuales violentos, trabajando en el uno a uno, en cada situación personal o grupal que se presente en todos los ámbitos de nuestra vida.

El planteo es simple: Estamos dispuestos a modificar nuestras actitudes en pro de un mundo mejor donde la cultura por la paz y la tolerancia debería ser un hecho natural, y donde la violencia no tuviera cabida.

No podemos ni debemos permitirnos creer que la solución no está en nuestras manos; siempre habrá algo que podamos llevar a cabo

si trabajamos concertadamente con esta postura que nos indica la prosocialidad

Desarrollar actitudes y comportamientos prosociales significa **tomar conciencia**, al escuchar y al decir, a veces escuchamos poco lo que nuestros niños y jóvenes nos quieren decir, no tomamos en cuenta sus necesidades y decimos o “imponemos” nuestra palabra, no nos corremos del “lugar del saber”, en el que alguna vez los docentes fuimos ubicados, y por ello no consideramos otras posiciones, otras posibilidades, otras formas de ver la realidad, actitudes que si las tuviéramos en cuenta fomentarían el respeto y la tolerancia.

La educación debe preparar a los niños y jóvenes para una vida digna y feliz, en una cultura de amor y solidaridad hacia el otro y no reproducir modelos de exclusión y discriminación.

Pienso que tener en cuenta la prosocialidad es un aporte importante también para la investigación en curso, ya que posibilitará trabajar con elementos que previenen o al menos atemperan las actitudes violentas.

Trabajar en pro del bien común nos permitirá recuperar aquella humanización que hemos perdido por priorizar valores más ligados a intereses individuales o alejados de la conciencia social.

Bibliografía

- CRABAY, M. y A. VERHAEGHE. 2002. “Prosocialidad en contextos educativos”, en: CRABAY, M. (comp.) *Prevención y Educación II*. UNRC. Río Cuarto.
- DE BENI, M. 1999 *Prosocialità ed altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*. Erickson. Trento.
- OLMOS, M.J. 2005. *Educación en valores y actitudes prosociales como alternativa a la violencia escolar*. UNRC. Río Cuarto.

- ROCHE, R. 1998. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- ROCHE, R. 1999. *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y las actitudes prosociales en la escuela*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- SCHIAVONI, M.C. 2005. “Adolescencia y discapacidad”, en: CRABAY, M. (comp.). *Prevención y Educación III*. UNRC. Río Cuarto.
- SCHIAVONI, M.C. *Maltrato en niños y jóvenes discapacitados integrados en la escuela común*. Trabajo inédito en curso de impresión.
- SCHIAVONI, M.C. y G. CARDOZO. 2005. “Repercusión en la conducta violenta”, en: BARRÓN, M. (comp.). *Inequidad socio-cultural. Riesgo y Resiliencia*. Ed Brujas. Córdoba.

PROSOCIALIDAD DE LAS EMOCIONES Y CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES*

María Eugenia Bossio

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

Introducción

El propósito de esta comunicación es el de compartir algunas reflexiones en el marco de la tarea docente en el ámbito universitario en las asignaturas de Psicohigiene y Psicopatología de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, al tiempo que investigar e interrogar nuestro quehacer en la búsqueda de objetivos preventivos y optimizadores.

Pese a que el análisis se desarrolla en lo que ocurre en el último nivel de educación sistemática, la universidad, también constituye una preocupación la reflexión sobre los modos de intervenir tempranamente, es decir en la propia instancia de formación docente.

Dificultades varias motivan este trabajo, entre ellas se destacan la presencia del malestar en las instituciones y en los actores que participan en la misma, la escalada de violencia en el escenario educativo, el desgano o desmotivación de los jóvenes, la ausencia de valores, la pérdida del respeto en contextos emblemáticos tales como la universidad y todos los niveles educativos, la presencia de padecimientos preocupantes a temprana edad, las dificultades en el rendimiento académico, etc, por sólo mencionar las más relevantes.

El pensamiento del adolescente atraviesa por diferentes etapas con características distintivas que le dan una particularidad a cada una de ellas, en este caso, en función del promedio de edades estudiadas, podemos adherir a la presencia de un adolescente ubicado en un tercer

momento, según Fernández Mouján, en la ya mentada adolentización descrita por Obiols en el contexto posmoderno.

Santacana, Campos y López, en Martina Casullo (1997:11) formulan que “prevenir supone el logro de la máxima calidad del proceso educativo, entendido bajo una amplia acepción”. Razón por la que la tarea preventiva debe lograr la modificación de las situaciones que generan fracaso, deserción, en definitiva, desadaptación por parte de personas, grupos y/o instituciones. En este contexto surge la prosocialidad como alternativa de intervención radicando su importancia en el aporte a una convivencia más armónica, funcional y ajustada, y en el valor preventivo de higiene mental de las personas.

A lo largo del trabajo se intentará demostrar la relación de las variables de análisis: la prosocialidad y el aprendizaje en jóvenes estudiantes universitarios.

En este sentido, Victor Frankl (1997:25) sostiene que la educación ha de tender no sólo a transmitir conocimientos, sino también a afinar la conciencia, de modo que el Hombre preste atento oído para percibir el requerimiento inherente a cada situación. La educación es una educación para la responsabilidad.

Fundamentos y estudio de antecedentes

En el estudio científico del niño, las conductas de “cuidado” o “responsabilidad” respecto de otros niños han merecido mucha menos atención que otros aspectos de su desarrollo. Así, mientras que, por ejemplo, los aspectos de “apego” y de “dependencia” –conductas afiliativas– han tenido una amplitud de tratamiento en un estudio empírico, las conductas que ahora denominamos prosociales no han gozado del mismo interés de los estudiosos.

Esto no significa que hayan estado totalmente ausentes desde los primeros trabajos de los especialistas. Así, cuando se estudiaba el desarrollo emocional y social, ya aparecían elementos que hoy podemos considerar precursores de nuestros estudios.

Entre ellos, podemos incluir la conducta de la “simpatía”, o conductas reactivas a los trastornos, incomodidades o sufrimiento de los demás.

Los textos de aquella época dan muestra de la presencia de estos elementos. Así, en los años 20, Antipoff en Francia y Stern en Alemania, Jersild (1933), Valentine (1942).

Se trataba, en muchos casos, de ver la simpatía precoz como el fruto de tendencias innatas. Desde luego, con muestras de sujetos siempre en edades preescolares o anteriores.

Un precedente interesante lo constituyó el estudioso Hartshorne, May y Maller (1929) que, examinando una edad superior (escolar), utilizó una muestra interesante de 11.000 niños, fijándose, entre otras características, en “el servicio a los otros”.

En los años 40 y 50, en que los estudios evolucionaban de la “observación” a la “experimentación”, sólo algunos autores se interesaron por cuestiones relacionadas con el comportamiento prosocial de los niños (Ugurel - Semin, 1952).

Hasta principios de los años 70 hubo poca atención para este comportamiento, siendo sólo a partir de entonces que se produjeron los antecedentes de la actual investigación.

Un impulso importante para el estudio de estos comportamientos lo supuso el trabajo de la Psicología Social, que en Campbell (1965) llamó la atención sobre el “altruismo” como objeto de estudio para la Psicología.

Pero un avance a mayor escala se produjo a partir de los casos, documentados por la prensa, en los que ciertos asaltos violentos en la

calle no eran socorridos por nadie de los muchos testigos presentes. Estos incidentes provocaron en los psicólogos sensibles a los temas sociales un interés por conocer las causas de esa falta de reacción según los esquemas humanitarios tradicionales. Muestra de estos trabajos es el de Darley y Latane (1968). Producto de la reflexión colectiva de todos ellos fue el considerar que se trataba, en definitiva, de una sociedad excesivamente preocupada en el “yo”.

La “teoría del aprendizaje”, líder en aquellos momentos, acabó de consolidar el término de comportamiento prosocial, dando una identidad moderna al tradicional tema del altruismo.

Así, este término vino a recoger aquellas conductas dirigidas a otras personas que promueven o mantienen un beneficio positivo para las mismas. Esta definición sirvió para establecer una zona de investigación y para homogeneizar una gran variedad de acciones: ayuda, generosidad, sacrificio, rescate, justicia, honestidad, respeto de los derechos y sentimientos de los demás, responsabilidad social, cooperación, el proteger, el compartir, simpatizar, consolar, cuidar, curar, preocuparse por el bienestar de los demás, bondad, evitar injusticias, etc. (Radke - Yaroow y otros, 1985).

Los psicólogos sociales se ocuparon mucho de explicar estos comportamientos, especialmente a través de las teorías del intercambio, es decir, equilibrio entre costos y beneficios.

Otros los explicaban como determinados por factores vinculados a la situación en que se dan. Y, en todo caso, los actos adultos eran vistos como controlados por normas sociales internalizadas.

Otra explicación para la Psicología Behaviorista está en el factor aprendizaje, sobre todo en el de la imitación.

Si tenemos en cuenta por un lado que estos comportamientos prosociales son posibles de ser enseñados y aprendidos y que todos tenemos una predisposición para desarrollarlos (Roche Olivar), y por

otro la importancia del papel que juega la identificación en todo proceso formativo, es que es posible pensar a la educación (en todos sus niveles) como un espacio óptimo para generar condiciones saludables de aprendizaje.

Regina Gibaja en *La cultura de la escuela* (1991:39) expresa que si bien hay consenso acerca de la importancia de los factores afectivos en el desarrollo de los procesos intelectuales, la relación entre afecto y pensamiento es compleja y puede formularse de diversos modos.

Bidwell en 1973 presenta la manera en que se ha categorizado la afectividad en la escuela:

- a. Como variables del maestro, su conducta en el aula, especialmente las dimensiones de simpatía y su efecto en la interacción.
- b. Como aspectos del clima del aula; la influencia personal del maestro, la cohesión del grupo y su estructura cooperativa y competitiva.
- c. Como formas de interacción maestro - alumno; frecuencia, calidad e intensidad de las interacciones.

El estudio de la afectividad en su relación con el aprendizaje escolar comenzó décadas atrás, dentro de la corriente de investigación que se propuso medir la efectividad del maestro. El procedimiento usual consistió en singularizar las variables de la conducta del maestro, obtener por observación índices de su frecuencia o intensidad y luego correlacionar estas medidas con el rendimiento de los estudiantes. En una revisión hecha en 1973 Rosenshine y Furst incluyeron, dentro del grupo de variables que muestran correlaciones importantes con el rendimiento de los alumnos, sólo una de las dimensiones que podría considerarse, tangencialmente, expresión de la afectividad.

Un informe que presentaba varios estudios realizados en las décadas de 1960 y 1970 sobre el clima emocional en el aula, llegó a estas conclusiones:

Los hallazgos de nuestros estudios no respaldan la creencia ampliamente sostenida de que es necesario que el aula prevea un clima emocional para el aprendizaje. Los resultados sugieren que un aula afectivamente neutral puede ser funcional. Sin embargo, aparentemente es crucial que el clima no sea negativo (Soar y Soar, 1979).

Los trabajos más recientes sobre el tema, orientados por las hipótesis de la cognición social, muestran la complejidad de la relación afecto - aprendizaje y afectos y pensamientos.

Este desarrollo de la orientación cognoscitiva en la psicología se preocupa especialmente por la manera en que nuestras percepciones y pensamientos afectan nuestra conducta. La forma en que percibimos el ambiente que nos rodea, las respuestas que recibimos o creemos recibir de otros, el resultado de compararnos con los otros significativos, incide en la construcción de nuestra autoimagen e influye en nuestras decisiones y acciones.

Enrique Bambozzi en sus *Escritos pedagógicos* (2005:14) afirma que las condiciones en que se ejerce la condición docente son difíciles. La tarea docente trasciende la mera transmisión de contenidos e implica el mejoramiento integral de la persona, es decir una educación como un hecho concreto, situado y significado históricamente, cuya intencionalidad está orientada hacia un estado positivo, o lo que se define como una intencionalidad formativa.

Entonces, en lo que se refiere a la formación del docente, cabe agregar que anteriormente el hábito del idealismo estaba marcado por modelos de docentes que encarnaban la perfección, el amor a la humanidad, el total renunciamiento de sí mismos para formar a los otros como el artista con la arcilla informe. Esto cristalizó en un perfil deseable

de docente y en una concepción del quehacer educativo como un arte para el que se está dotado o no.

El paulatino ahondamiento en las Ciencias Sociales pretendió girar el peso del innatismo vocacional hacia la necesaria formación profesional fundada en el conocimiento de normas pedagógicas que se fueron basando en soportes psicológicos y sociológicos.

Su conducta está sometida a fuerte crítica; la persona está siempre en evidencia, se le pide neutralidad de ideas, objetividad en los juicios y equilibrio emocional.

Muchielli menciona ocho factores que a su criterio deben tenerse en cuenta en el momento de la formación del docente.

- Emotividad: movilización afectiva y actitud reactiva frente a situaciones que se viven.
- Actividad: vigor, empeño, actitud de enfrentamiento y de toma de decisiones.
- Estrechez o amplitud frente a la idea o grado de rigidez o flexibilidad.
- Actitud metodológica: improvisación frente a las tareas.
- Búsqueda de teorización o actitud anclada en lo fáctico.
- Dominación: tendencia a ejercer poder sobre el otro, sea en las formas de dominio propiamente dicho o en las formas de protección, ayuda, asistencia o amor.
- Afectividad vincular: la actitud comunicativa o sea el grado de calidez o de frialdad que establece la persona en el vínculo con el otro.
- Ansiedad personal: define el grado de avidez o ansiedad que vive la persona con respecto a sí misma, considerando que el grado de aceptación de sí mismo puede llegar a un conformismo o a una marcada insatisfacción personal. (Gueventer, 1987).

Davidson y Lang, en un estudio que ha tenido una gran influencia, hallaron que cuanto más positiva era la percepción de los niños con relación a los sentimientos de sus profesores, más elevada era su propia autoimagen, mejores sus logros académicos y más deseable su conducta en la clase conforme a las calificaciones del profesor (Banks, 1986).

Con referencia a la formación de nuevos profesionales en el área de salud, educación, de cultura, etc, Monereo, en *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (1991), destaca la importancia de los modelos descriptivos - interpretativos de formación que prepara y obliga a las nuevas profesiones a hacer un planteamiento consciente y reflexivo de la realidad en la cual se encuentra, aportando elementos que orienten la toma de decisiones seria y razonada en el momento de la intervención.

A través del mismo no se pretende normativizar, sino ayudar al profesional a pensar sobre la realidad y a orientar su actuación.

De aquí que la formación permanente se plantee como un trabajo de reflexión sobre la práctica cotidiana del profesional, en orden a capacitar a éste para interpretar la realidad y para encontrar la forma de intervención más adecuada.

El grupo de alumnos con los que se desarrolla la experiencia, desde el punto de vista evolutivo, corresponde a lo que Gerardo Castillo denomina “la adolescencia superior”. Caracteriza este momento como un período de calma y recuperación del equilibrio perdido, el joven se comprende a sí mismo, está en mejores condiciones de adoptar decisiones personales e integrarse en el mundo de los adultos y se acrecienta la conciencia de responsabilidad ante el futuro construyendo su plan de vida.

Existe una profundización en el pensamiento y en el paso de la reflexión sobre sí mismo a la reflexión sobre las ideas y valores. Se enriquecen las relaciones del yo con el mundo de las cosas y personas en los campos técnico, profesional, moral, social y religioso descubiertas

poco a poco con el estudio, la experiencia y la información. Entre los rasgos de madurez que el autor menciona y que guardan relación con las variables de análisis pueden destacarse: la empatía, el control de la afectividad, la objetividad en el juicio, la renuncia a sí mismo y el respeto de la libertad de los demás.

Asimismo, en relación con el grupo observado, puede decirse que en la elección de su futura profesión subyacen algunas de las características destacadas como la empatía, el conocimiento, la escucha y respeto de los demás, etc., lo cual se evidencia en lo que Coll (en Solé, 1998:27) define como la actividad psicopedagógica. Sostiene que la tarea del psicopedagogo tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que se encuentran cuando llevan a cabo sus aprendizajes, con las intervenciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y, en general, con las actividades especialmente pensadas, planificadas y ejecutadas para que aprendan más y mejor.

Si pensamos a este adolescente, futuro profesional, en un contexto posmoderno, es posible ubicarlo en una época de desencanto, del fin de utopías, de la ausencia de grandes proyectos. (Obiols, 1995). Este sujeto posmoderno se halla muy lejos de aquel sujeto que hacía de la conciencia y del cultivo esforzado de una persona su mayor orgullo.

Las conmociones sociales y culturales de los últimos decenios parecen contradecir los ideales modernos, en la cultura posmoderna se acentúa el individualismo hasta el nivel del egoísmo, en un “proceso de personalización” que abarca todos los aspectos de la vida social y que significa, según el francés Lipovetsky, por un lado, la fractura de la socialización disciplinaria y, por el otro, la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades.

El autor destaca algunas características de la edad posmoderna. Reina la indiferencia de masa, predomina el sentimiento de reiteración

y estancamiento, la autonomía privada no se discute, lo nuevo se acoge como lo antiguo, se banaliza la innovación, etc.

La sociedad posmoderna es la era del vacío en la que los sucesos, las personas pasan y se deslizan, en la que no hay ídolos ni tabúes definitivos, pero tampoco tragedia o Apocalipsis; en la sociedad posmoderna no hay lugar para la revolución, ni para fuertes compromisos políticos, la sociedad es como es y la idea de cambiar radicalmente a la misma, no se le ocurre a nadie. (Obiols, 1995)

También la educación se modifica de una época a otra: después de la educación autoritaria y mecánica que Lipovetsky atribuye a la modernidad, se constituye el “régimen homeopático y cibernético”; después de la administración imperativa, la programación opcional, a la carta, que sería propia de la posmodernidad.

En este sentido es que Robert Roche Olivar propone, en *Psicología y educación para la prosocialidad*”, un modelo teórico para implementar en el diseño de programas educativos, basado en la optimización de la prosocialidad.

El autor considera que toda persona posee una capacidad para la prosocialidad y además la pone en práctica en muchas ocasiones. Estas conductas promueven la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo, incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos, alimenta la empatía interpersonal y social, aumenta la flexibilidad, estimula las actitudes y habilidades comunicativas, estimula la creatividad y la iniciativa, entre otros beneficios.

Su importancia radica en la reciprocidad que genera, en su efecto multiplicador y difusor.

La variable “modelos prosociales” es un factor importante para el favorecimiento de la aparición de los comportamientos prosociales, cosa que no resulta extraña conociendo el papel que juega la identificación en todo proceso formativo.

En un contexto más amplio, se pueden destacar trabajos actuales llevados a cabo en universidades e institutos de formación docente cuya misión es contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios.

Descripción de la población

La población observada se refiere a un grupo de estudiantes de 3° y 4° años de la Licenciatura en Psicopedagogía, en las cátedras de Psicopatología y Psicohigiene en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, mixto (predominando el sexo femenino), y cuyas edades oscilan entre 21 y 25 años de edad cronológica.

Desde el punto de vista evolutivo influenciado por la perspectiva sociológica actual, puede decirse que este grupo de jóvenes corresponde a una etapa del desarrollo que tiene características similares a la adolescencia.

La muestra comprendió aproximadamente 100 alumnos, manteniéndose los mismos alumnos en su gran mayoría durante el cursado de ambas materias.

La frecuencia de las observaciones fue de dos encuentros semanales, incluyendo clases teóricas y prácticas, abarcando la extensión de las mismas dos cuatrimestres correspondientes al cursado de las asignaturas en el plan de estudios de la carrera.

Desarrollo de la experiencia

La técnica de exploración ha sido variada, oscilando entre observaciones no participantes hasta entrevistas estructuradas. Es decir, durante el cursado de las dos asignaturas, mi rol desde Auxiliar Docente

se limitó, por un lado, a la observación de las actitudes de los alumnos, del grado de participación, del modo de relacionarse con los pares y con los docentes, de la calidad de las producciones orales y escritas en cuanto al dominio de los conceptos y la capacidad de transferirlos; y, por otro lado, debido a que el espacio y el lugar eran los adecuados para llevar a cabo diálogos más personalizados, se obtuvieron datos que complementaron y enriquecieron el análisis de lo observado en primera instancia.

La modalidad de evaluación elegida fue posible ya que el grupo de alumnos se ha mantenido en su gran mayoría durante la observación. La misma se centró en el análisis de los modos de intervención de cada grupo durante el cursado, de las muestras de trabajo que reflejaban el proceso de aprendizaje de cada grupo, promoviendo la autoevaluación y reflexión acerca del proceso de aprendizaje.

El seguimiento se llevó a cabo en los grupos formados por ellos mismos, integrados por no más de cuatro alumnos.

Para fundamentar las observaciones, en la mayoría de los casos me remitiré a situaciones que fueron sucediendo en el desarrollo de trabajos prácticos, debido a que las técnicas aplicadas como trabajo grupal, debates, discusiones, role playing, entre otras, promovieron aún más la participación de los alumnos, favoreciendo las relaciones intra e intergrupos.

Lo hasta aquí mencionado respondió a la hipótesis que consideré vertebradora del trabajo y que se refiere a que los *“comportamientos prosociales optimizan tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como el rendimiento académico de los alumnos de 3° y 4° año de las asignaturas de Psicopatología y Psicohigiene de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto”*.

Al relacionar ambas variables de análisis, en la población observada, puede decirse que en la gran mayoría de los alumnos que presentaron actitudes de escucha y respeto hacia los demás, sus producciones han presentado mayor riqueza conceptual y creatividad. Es decir, alumnos que han aprendido a escuchar y tener en cuenta lo que piensan los demás, a compartir y comunicar al grupo sus ideas valorando las suyas y las ajenas, a colocarse en el lugar del otro asumiendo distintos roles, elaboraron trabajos diferentes a aquellos alumnos que han permanecido en una actitud individualista, con escaso o nulo intercambio entre compañeros y docentes.

Las producciones de los primeros, a diferencia de las de los segundos (que en su mayoría han reflexionado en relación con el modo de intervenir como futuros profesionales), presentaron una mejor calidad, vislumbrándose en la variedad de las intervenciones en las situaciones problemáticas planteadas, lo cual implica el manejo previo de los contenidos desarrollados, y en la participación oral adecuada, producto de un razonamiento reflexivo, flexible, el cual resulta del análisis de distintas posturas que surge del intercambio que generan personas críticas, abiertas y pensantes.

Un ejemplo de ello puede ser el de un grupo de alumnos que en una situación de discusión grupal sobre un tema determinado manifestaron:

nos lleva mucho tiempo poder ponernos de acuerdo, pero así trabajamos; escuchando lo que piensa el otro y reflexionando en torno a eso. Algunas veces empezamos la discusión sosteniendo una postura apelando a todos los fundamentos teóricos, y terminamos cambiándola. Pero a todos nos queda la sensación de que fuimos escuchados.

Este grupo de alumnos, a través de un trabajo de seguimiento, ha participado e interactuado activamente con otros grupos y con los docentes durante el cursado, ha realizado en ocasiones la técnica del

role playing para comprender situaciones, y su rendimiento en las asignaturas ha sido bueno, logrando óptimos resultados en trabajos prácticos y parciales.

Otro grupo de alumnos, al analizar una problemática institucional (fracaso escolar), se cuestionó la mejor manera de mantener su rol como un futuro asesor psicopedagógico y a la vez ponerse en el lugar del otro, del personal directivo y docente con las exigencias cotidianas de la realidad escolar, de la familia padeciendo la situación de que su hijo fracasa, asumiendo en ocasiones culpas y malestar, y por último, en el papel del alumno, que es quien lleva el estigma de problemático, repitente, etc.

Estos alumnos, en situaciones hipotéticas planteadas en los trabajos prácticos, han ensayado modos de intervenir que reflejan apertura de pensamiento, respeto hacia el otro, intervenciones reflexionadas previamente conjugando la teoría con la práctica. Su rendimiento académico ha sido muy bueno, logrando promocionar la asignatura.

Por otro lado, hay alumnos que tienen una actitud cerrada, no intercambian ideas con el grupo y con el docente. Esto derivó en producciones de escasa riqueza conceptual y, a la vez, en intervenciones poco creativas y posibles de llevar a cabo. Estos alumnos presentaron dificultades en situación de examen, sobre todo en aquellas en que se solicitaba transferir los contenidos a las distintas demandas que recibe el psicopedagogo, no obteniendo el puntaje estipulado para aprobar la asignatura.

Consideraciones en relación con los resultados obtenidos

Para una mejor organización de lo que aquí se presenta, este apartado consta de dos niveles de análisis de los resultados obtenidos.

Dichos niveles se interrelacionan y dan lugar a un tercero que adopta la modalidad de propuesta de trabajo.

El pensamiento del adolescente atraviesa por diferentes etapas con características distintivas que le dan particularidad a cada una de ellas.

Evolutivamente es esperable que el pensamiento que en primera instancia refleja una confusión entre ideas y palabras, entre lo concreto y lo abstracto, y que luego va adquiriendo un fuerte carácter grupal prevaleciendo ideas mesiánicas, se realice al comenzar a asumir el adolescente su rol social, ocurriendo esto en una etapa a la que Fernández Mouján denomina “Adolescencia tardía”.

En este momento de su desarrollo vital el pensamiento lógico - formal se encuentra totalmente desarrollado, siendo ahora un pensamiento creador y realizador, sobre uno omnipotente, mágico y mesiánico, propio de las etapas anteriores.

Sin embargo, esta evolución del pensamiento se optimizó cuando el contexto de enseñanza y aprendizaje fue propicio para el intercambio, para el análisis desde distintos puntos de vista, que conflictuó, movilizó y enriqueció el aprendizaje.

Por lo tanto, el docente universitario debería analizar el proceso de selección, no sólo de contenidos, sino también de estrategias metodológicas que está llevando a cabo, en pos de contribuir al desarrollo de las capacidades de sus alumnos.

Numerosas investigaciones afirman que sujetos que demuestran amabilidad y respeto hacia el otro, autocontrol en relación con sus actitudes, habilidad para establecer relaciones con los demás, no sólo favorece al “otro” sino que la reciprocidad que surge fortalece la autoestima del primero, generándose el intercambio de subjetividades.

La presente experiencia contribuye y agrega un elemento más a las ya realizadas: el rendimiento académico.

Los comportamientos prosociales implican flexibilidad del pensamiento, apertura, claridad conceptual, estrategias metacognitivas que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Relacionado con este nivel de análisis surge el segundo, que visualiza proyectivamente al alumno como un profesional de la psicopedagogía.

Muller, en su intento de definir el objeto de estudio de la Psicopedagogía, expresa que:

lo constituyen sujetos indagados por otros sujetos, en proceso de conocimiento donde el objeto a conocer es eminentemente subjetivo, y es al mismo tiempo captado por quienes deberán reconocer su propia subjetividad; y la Psicopedagogía es una interdisciplina, una particular complejidad que reclama modelos teóricos y estrategias operacionales provenientes de distintos ámbitos.

Por lo tanto, en el trato con los otros (entendiéndose pares, docentes, teorías, prácticas), no sólo se acrecienta la mirada interdisciplinaria, sino que, como menciona Furter, *“la conciencia moral toma forma”*.

La adolescencia es un período privilegiado durante el cual el ser humano descubre que es capaz de una conducta moral autónoma, convirtiéndose en adulto, comprometiendo de esta manera todo su destino.

Es por ello que, sabiendo que la educación superior constituye el último momento previo a las elecciones que impone la vida adulta, en la práctica docente debería prevalecer el intercambio, la comunicación, el contacto directo entre docentes y alumnos. En estas condiciones, los alumnos experimentan, ensayan modos de intervenir y reflexionan. Si a esta estrategia de trabajo se le incorporaran los comportamientos prosociales, surgiría la posibilidad de replantear la totalidad de la conducta moral, con lo cual se podría estar, por un lado,

alertando a aquellos futuros psicopedagogos que mantiene posturas rígidas, omnipotentes e inadecuadas para la práctica profesional y, por el otro, destacando a aquellos que mediante el afecto, el amor, el cuidado y el respeto por el otro reflexionan y construyen una adecuada intervención psicopedagógica.

El tercer y último nivel de análisis contiene ideas acerca de la posibilidad de abordar la temática de la prosocialidad en la misma formación docente, durante el cursado del Profesorado para 1° y 2° ciclo de la E.G.B.

Si se considera a la educación como un proceso humanizador en la perspectiva de lo que debe ser una educación en y para la democracia, concebida como crecimiento interior del individuo y basada en la formación de ciudadanos que integren a su identidad el fomento de la paz, de la convivencia y de los derechos humanos, es de importancia el análisis y replanteo de los distintos niveles de concreción curricular.

Esto implicaría revisar, por un lado, el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre estos comportamientos prosociales y, por el otro, un análisis de la incorporación de los mismos en los proyectos educativos.

La idea de incluirlos en la planificación áulica trasciende el mero encasillamiento bajo el rótulo de asignatura adicional, de contenido transversal, para atribuirle una magnitud tal que los convierta en un contenido fundamental en la formación de docentes maduros capaces de consolidar una sociedad verdaderamente pluralista, donde la diversidad no sea concebida como una amenaza sino como un escenario para comprender las distintas situaciones sociales.

Ana Prawda sostiene que

en el contexto de la crisis actual, los cambios de paradigmas repercuten en la educación y en los distintos modos de expresión

Prosocialidad de las emociones y calidad de los aprendizajes

de los conflictos que se producen en la escuela, ante lo cual ésta no siempre ha adoptado medidas satisfactorias para contrarrestarla.

Esta idea da cuenta de la necesidad de encontrar adecuadas maneras de intervenir tempranamente en educación, atenuando en un futuro el grado y la frecuencia de los conflictos que superan las posibilidades de abordarlos, optimizando el rendimiento y los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- BANKS, O. 1986. *Aspectos sociológicos de la educación*. Narcea. Madrid.
- BOIERO de DE ÁNGELO, M. (comp.) 2002. *Educación y valores. Formar para una cultura de la paz y la no violencia*. UNRC. Río Cuarto.
- CASTILLO, G. 1990. *Los adolescentes y sus problemas*. Ed Eunsa.
- CRABAY, M. (comp.) 2003. *Prevención y Educación II. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales*. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Río Cuarto.
- FRANKL, V. 1997. *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Biblioteca de Psicología. Textos publicitarios.
- FURTER, P. 1968. *La vida moral del adolescente*. El Ateneo. Buenos Aires.
- GIBAJA, R. 1991. *La cultura de la escuela*. Aique. Buenos Aires.
- GUEVENTER, E. 1987. *Desafío de la educación. Aportes para el Congreso Pedagógico Nacional*. Corregidor.
- KORNBLIT, A. y A. MÉNDEZ DIZ. 2000. *La salud y la enfermedad, aspectos biológicos y sociales*. Aique. Buenos Aires.
- MONEREO, C. (comp.) 1991. *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*.

- OBIOLS, G. y S. DI SEGNI de OBIOLS. 1995. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapelusz. Buenos Aires.
- PRAWDA, A. 2002. "Clima institucional y resolución de conflictos", en: *Novedades Educativas* N° 139, Año 14, Julio.
- ROCHE OLIVAR, R. 1998. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- SANTOS GUERRA, M. (coord.) 2003. *Aprender a convivir en la escuela*. Akal. Madrid.

**CUENTOS CON VALORES,
PROSOCIALIDAD Y HABILIDADES
SOCIALES***

* Presentado en el III Encuentro Regional sobre Problemáticas Educativas “La nueva apuesta educativa frente a la inclusión y la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza”, Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Río Cuarto, octubre de 2006.

Gricelda Lucía Crespi

El propósito de esta comunicación es compartir mi experiencia de trabajo docente, que realizo hace veintiséis años, en la escuela media. Concretamente, y en este caso particular, la misma se lleva a cabo en una escuela provincial pública, con alumnos del último ciclo del EGB y la vengo desarrollando, desde hace tres años, siendo cada año enriquecida con elementos nuevos. Por último, trataré de reflexionar con ustedes sobre este quehacer educativo, que al menos en mi experiencia, me está dando muy buenos resultados.

Fundamentos de la propuesta

Nos encontramos transitando un momento histórico particularmente difícil, donde pareciera que los verdaderos valores son reemplazados por “valores” relativos (libertad por liberalismo, amar por sentir placer, felicidad por consumir; ser por tener). Los adultos en general, y los educadores en particular, nos encontramos a veces sorprendidos, con una generación adolescente, especialmente difícil. Hoy por hoy, es muy raro encontrar adolescentes motivados, entusiasmados, con ideales firmes o al menos claros.

Los jóvenes entienden que es prioritario cuestionar el mundo en que viven, desafiando para ello todos los convencionalismos, principios e instituciones que el tiempo y

la aceptación por parte de la sociedad han hecho casi inamovibles e irremplazables, para ellos el gran enemigo, es la actual sociedad con sus valores obsoletos y sus formas anacrónicas (Salas, 1993).

De ahí que nos toque una responsabilidad mayor, en el sentido de encontrar las estrategias adecuadas, a través de las cuales podamos llegar a ellos y despertar en sus conciencias el deseo de crecer, de madurar, de comprometerse, en definitiva de ser mejores personas. Hoy vivimos un hacer complejo, en un tiempo que se presenta como permanente fluir, que no posibilita espacios de reflexión. Surgen nuevas identidades juveniles que se diferencian notablemente de las identidades que otrora fueran caracterizadas teóricamente.

En la singular tarea de educar, la familia, la escuela y la sociedad toda, tenemos una enorme responsabilidad. Precisamente, la escuela tiene la posibilidad de brindarle a los chicos lo que no les da el resto de la sociedad. A pesar de la crisis actual y del incierto horizonte que perciben nuestros jóvenes, he podido advertir que es posible que los alumnos signifiquen los aprendizajes. Concretamente, mi tarea se desarrolla desde la implementación de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana”, que habitualmente no resulta del interés de los chicos, ya que la relacionan con leyes, normas, con filosofía, etc., y nada de eso responde a sus apetencias, pero suelo decirles siempre que básicamente esta materia tiene que ayudarlos a darse cuenta de que es mejor ser buenas personas y que, antes que decir de memoria muchos artículos de la Constitución Nacional, ellos deben comprender que es mejor ser buenas personas, que conviene optar por la virtud y no por el vicio (aunque esto lleve esfuerzo), por el bien común y por los valores en general, ya que esto los hará verdaderamente felices.

Objetivos

La actividad propuesta se propone los siguientes objetivos:

- 1) Apreciar los valores que subyacen en cada uno de los textos literarios que le son leídos y/o escuchados en los últimos minutos de clase.
- 2) Reflexionar acerca de los mismos, discutiendo sus alcances.
- 3) Aplicar esos valores en su vida cotidiana.
- 4) Favorecer un espacio intersubjetivo en donde la personalidad pueda integrarse de un modo más saludable.
- 5) Crear un clima de cooperación y reciprocidad positiva, que se multiplica a lo largo del año.
- 6) Sensibilizar los comportamientos prosociales, como dispositivo de salida de las emociones.

Desarrollo

El desarrollo de la propuesta sería el siguiente: Como estrategia de base, utilizo los comportamientos prosociales, que se van aplicando transversalmente, a lo largo de toda la clase y durante todo el año. La experiencia me dice que éstos optimizan los aprendizajes en la transferencia a situaciones de la vida personal, y que benefician tanto al que recibe como al que genera la conducta prosocial.

De hecho, durante los setenta o setenta y cinco minutos del módulo desarrollo los contenidos curriculares y al llegar a los últimos minutos, cuando ya la atención decae –como decía antes–, no es fácil encontrar los resortes que capten el interés de los jóvenes, de ahí que sea interesante apelar a diversas vías y, por qué no, volver nuestra mirada hacia otras épocas que no por pasadas, dejan de ser importantes y así, por ejemplo, recordar la magia de un cuento. ¡Cómo nos

deleitábamos en nuestra niñez, cuando nuestra madre antes de dormir nos leía un cuento! ¿Quién no recuerda el cuento de un abuelo o de una abuela? ¡Cuántas emociones despertaban en nosotros! Si el ser humano en esencia es siempre el mismo, ¿por qué entonces no apelar a esos recursos para movilizar a nuestros jóvenes? Fue así como se me ocurrió seleccionar cuentos que contuvieran valores y usarlos como “disparadores” para la reflexión, para la construcción de una conciencia más recta y más humana. Los valores refieren a principios y creencias a través de los cuales juzgamos las cosas, hechos o situaciones como buenas o malas, justas o injustas, prohibidas o permitidas, etc. Pareciera que la narrativa sigue movilizando, a pesar de la invasión de la tecnología y la imagen. Se lee el cuento, relato, anécdota, etc.; si alcanza el tiempo, hacemos algún comentario áulico y, si no, directamente paso a darles una tarea que esencialmente es reflexiva y que incluye –casi siempre en forma opcional– alguna tarea de aplicación extra áulica. Dice Fernández

Siempre es mejor proponer –no exigir– pequeños pasos que puedan ser comprendidos, aceptados y valorados y que impliquen una renuncia moderada. De otro modo, por pedir demasiado, frecuentemente no logramos nada, ya que las acciones puramente forzadas no crean hábitos (Fernández, 2006:199).

La literatura ocupa un lugar primordial, ya que sus efectos éticos alcanzan a todos los lectores ¿Cómo puede la imaginación literaria proveer un paradigma de argumentación moral? Simplemente porque cada narración proporciona una historia alternativa en un mundo inventado que es a su vez una alternativa del mundo real, pero que facilita un encuentro con algo o alguien totalmente diferente; por ende esta forma artística puede ser un poderoso arquitecto de las almas y de las sociedades humanas” (Boiero, 2003).

Alexander Solshenitsyn observa que el único sustituto de una experiencia que no hemos vivido, es la literatura. La ficción nos presenta hechos, situaciones, historias singulares, con personajes que toman

decisiones y que permiten al lector (o escucha) identificarse o cuestionar el accionar de esos personajes, sobre todo cuando las acciones de los protagonistas están teñidas de contenidos axiológicos. Ese ejercicio de empatía, cuando de analizar la actuación de los personajes se trata, hace que los chicos tengan que “ponerse en el lugar de...” y así, van —desde la ficción— trasladando situaciones varias a su propia vida. En términos de Jorge Bucay “*Además de entretener, un buen relato enseña. La ficción es capaz de despertarnos a la verdad de la vida...*”

Vivimos en tiempos donde claramente está de moda pensar de determinada forma, leer a ciertos autores, detestar cierto cine y adorar un estilo de arte, juzgar al mundo desde determinado ángulo, evaluar todo, en fin, con ideas convencionales, estereotipadas y prejuiciosas. La sencillez, la apertura, la imaginación, el interés que producen los cuentos, sumados a la emoción disparada por un episodio vivido por otro, real o imaginario, potencian nuestro mundo interno y nos permiten explorar aspectos propios desconocidos.

Valerse de cuentos para trabajar valores es una buena estrategia pedagógica, ya que permite “usar” el mensaje o enseñanza que deja para reflexionar sobre problemáticas profundas del ser humano. En este sentido, David Perkins expresa en su libro *La escuela inteligente* que los alumnos que hoy egresan de las escuelas de EE.UU.,

la mayoría no comprenden gran parte de lo que se les enseña...Y lo que es peor, no usan lo que saben... El problema clave es que no podemos retener, ni comprender ni usar activamente el conocimiento tal como lo desearíamos. Si lo que hacemos no nos da resultado, ¿qué alternativa nos queda?... La respuesta es simple: necesitamos un aprendizaje reflexivo...” (Perkins, 1997:20).

Y, si además de reflexionar, logramos que el adolescente transfiera y aplique la enseñanza moral que le dejó el relato para una situación de su vida cotidiana, creo que estamos dando un enorme paso en esto que hablaba al comienzo, de la responsabilidad que —como docentes—

nos cabe en este difícil momento histórico que nos toca vivir.

De alguna manera, cuando un docente está educando, está llegando—o no— a lo más íntimo de cada chico y, tal vez muchas veces, no nos planteamos esto muy seguido, pero es bueno que procuremos restablecer aquello de placentero que debe tener el acto educativo. Según Fernández

...la formación moral debería realizarse siempre con métodos activos: con debates sobre cuestiones que puedan interesar directa y personalmente a los alumnos, y acudiendo a medios audiovisuales como canciones o escenas de películas que planteen situaciones que puedan comentarse con interés y despierten una sensibilidad favorable hacia determinados valores. De otro modo se convierte a la ética en la cenicienta de las asignaturas, aburrida y desagradable, con lo cual se consigue un efecto contrario a lo que se quiere conseguir, y todo lo referido a la moral, será “sentido” por los alumnos, como algo incómodo. Además esta formación debe realizarse de modo inductivo, de tal manera que el joven pueda llegar a descubrir por sí mismo el valor de determinado principios y normas, en lugar de imponérselas de entrada como verdades irrefutables (Fernández, 2006:195).

De hecho, los alumnos se motivan e interesan mucho más cuando la experiencia cotidiana cobra significación a través de un relato. Se advierte que ellos, sin distinción de sexo, edad o nivel socio-económico, pueden favorecer su rendimiento académico si poseen soporte y seguimiento, como así también si se les brinda la posibilidad de integrar los conocimientos con experiencias de vida. El cuento encierra algo en sí, que es difícil captar en este tiempo: al ser breve, logra concentrar la atención del alumno, entretiene, mantiene la expectativa y, si tiene un buen contenido, enseña, ya se trate de un relato real o ficcional, logra que el chico se descentre de sí mismo, se emocione y, a la vez, se convierte en una fuente de inspiración para enfrentar el desafío que la vida en sí, representa cada día. Como docente de Ética, muchas veces

me planteé cómo estaba enseñando; precisamente la Ética reflexiona sobre la dimensión moral de los hombres, de ahí que a menudo analizo cómo estoy educando y, creo que esta simple estrategia del cuento como “disparador axiológico”, es una buena herramienta movilizadora.

Por otro costado, cabe agregar que durante todo el año trato de aplicar los **comportamientos prosociales** con los alumnos, al mismo tiempo que las **habilidades sociales**, entendiendo que tanto aquéllos como éstas, no sólo pueden sino que deben ser enseñados y aprendidos para lograr una mejor convivencia y posibilitar un mejor desarrollo de la persona. Cullen (1997) sostiene que:

sin duda enseñar convivencia es una cuestión más que curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma, pero esto no quiere decir que no tengamos que planearlo como una cuestión curricular formal, porque en definitiva se trata de un problema de conocimiento, de saberes, de posibilidades, de relacionar hechos y valores, teorías y prácticas, instrumentos y fines.

Según Caballo (1986):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Muchas veces de los mismos cuentos surgen algunas habilidades sociales que poseen los personajes o los protagonistas de la historia y entonces luego trabajamos esa habilidad o ese comportamiento prosocial, pero, si no se dan concretamente ellas, directamente las voy explicando, usando también **dramatizaciones** para representar situaciones cotidianas y que reflejan cómo –usando las habilidades sociales– pueden salir airosos de momentos tensos; ellas también son

muy eficaces a la hora de despertar la empatía en los alumnos. Es muy común que luego de las representaciones, los chicos expresen: “A mí me suele pasar como a...” o “Yo quisiera desempeñarme como...”, etc. Aquí la asertividad es muy importante, esencialmente por el poder que el grupo ejerce en esta franja etárea, de allí que sea esencial que ellos adviertan la necesidad de aprehender la asertividad para no sentirse culpables cuando dicen “no”; es un comportamiento verbal (lo que se dice) y no verbal (cómo se dice) que defiende nuestros derechos personales al mismo tiempo que se respetan los derechos de los demás; esto cobra especial relevancia cuando son instados a iniciarse en el consumo de sustancias o en las conductas sexuales, por ejemplo.

En síntesis, como metodología de trabajo me valgo de los soportes literarios (cuentos, anécdotas, narraciones, hechos reales, etc.); representaciones y eventualmente orientaciones directas.

A manera de ejemplo incluyo la actividad realizada con respecto al valor: **solidaridad**.

Se leen cualquiera de estas tres **anécdotas**:

“Ayuda desinteresada”

“Pagado con un vaso de leche”

“Anillo de compromiso”

Luego de escuchar los relatos, generamos una charla sobre el verdadero alcance del concepto “generosidad”. Y así se plantearon estos interrogantes: “La generosidad, ¿consiste en devolver favores? ¿Siempre que se da algo, somos generosos? ¿En qué casos no lo soy, aunque dé? ¿Somos generosos cuando damos lo que nos sobra o nos estorba? ¿Sólo se pueden dar cosas materiales? ¿Hay regalos que no cuestan nada? ¿Soy realmente generoso? ¿Me cuesta serlo? ¿Cuando doy, soy más feliz?

Tarea extra-áulica: Reflexiona sobre todo lo que hablamos y piensa en lo bueno que sería que optes por la generosidad, y así, que

elijas dar, siempre que puedas: dar una ayuda, una sonrisa, tu tiempo, tus conocimientos en algo, etc. Si concretas alguna acción, trata de describirla de la forma más detallada posible, indicando cómo te sentiste luego de ella. (Esto es opcional).

Conclusiones parciales

Finalmente y como conclusión puedo apreciar que la aplicación de esta metodología ha mejorado la convivencia áulica y ha generado un mejor clima en ella. Personalmente es muy gratificante trabajar con estos soportes literarios que obran como “disparadores” o “inspiradores” de valores dormidos, porque uno ve el resultado en poco tiempo y el entusiasmo de los adolescentes, cosa que por estos días es algo bastante esquivo en la escuela. Como ya lo anticipara magistralmente el Dr. Roche Olivar, cuando dice:

Actualmente la psicología está descubriendo que la persona que actúa prosocialmente obtiene beneficios psíquicos en lo que supone de descentramiento del propio espacio psíquico, de capacidad empática, en relación con los valores y por tanto, incidencia en la autoestima, quizá a través de la percepción de logro, de eficacia y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores.

Asimismo, es alentador observar el intento de aplicar las habilidades sociales en el espacio áulico, instándolos siempre a que trasladen esto a la vida. Para finalizar, rescato algunos comentarios de los chicos, referidos a esta propuesta, a quienes dedico esta pequeña contribución:

...A mí me gusta la tarea de los cuentos, me gustaría que la hagamos hasta fin de año, y me ha servido mucho en mi vida cotidiana... (Gustavo).

...A mí me parece que aprendo cada vez más, ya que podemos

Cuentos con valores, prosocialidad y habilidades sociales

mejorar en cada caso. Aprendemos de cada valor que encontramos en los cuentos y lo podemos aplicar en nuestra vida... (Christopher).

...En mi caso, me sirve, porque cuando estoy en una situación similar, a las cosas de los cuentos, puedo actuar de mejor forma, y me gusta, porque además de ser interesantes, nos dejan una enseñanza. En mi casa, se los comento a mi mamá y a mis hermanas... (Fernando).

...Yo creo que deberíamos tener esta actividad no sólo hasta fin de año, sino incorporarlas en todos los años... (Mario).

...Para mí, la actividad de los cuentos, me parece muy útil, ya que me hace recapacitar sobre los errores que cometí, para no volverlos a hacer; también me sirvió para cambiar como persona, ya que yo a veces me fijaba en los defectos de los demás, pero gracias a las cosas que dicen esos cuentos, he podido lograr ser mejor... (Romina).

...Me gusta realizar estas tareas, porque me ayudaron a valorar más a los demás y a ser un poco mejor persona y haciendo esto me sentí mejor y amiga de todos. Estoy feliz de realizar estas tareas. Me ayudan a olvidarme de los problemas que hay en mi casa... (Leticia).

Parafraseando a Don Ata, “esto es sólo un granito de arena, pero hay montañas de arena”.

Bibliografía

CABALLO, V. 1999. *Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

CRABAY, M. (comp.) 2000. *Prevención y Educación I*. UNRC. Río Cuarto.

CRABAY, M. (comp.) 2003. *Prevención y Educación II*. UNRC. Río Cuarto.

CRABAY, M. (comp.) 2005. *Prevención y Educación III*. UNRC. Río

Cuarto

- CULLEN, C. 1997. *Críticas de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, V.M. 2006. *Valores argentinos o un país insulso*. Bouquet Editores. Buenos Aires.
- BOIERO de DE ÁNGELO, M.C. 2002. *Educación y Valores*. UNRC. Río Cuarto.
- ONETTO, F. 1998. *Ética para los que no son héroes*. Editorial Bonum. Buenos Aires.
- PERKINS, D. 1997. *La escuela inteligente*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- REDONDO ILLESCAS, S. y V. GARRIDO GENOVÉS. 2001. *Violencia y delincuencia juvenil. Explicación y prevención*. Ediciones Jurídicas Cuyo. Mendoza.
- ROCHE OLIVAR, R. 1998. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva Buenos Aires.
- SALAS, H.R. 1993. *Los jóvenes en la historia del S. XX*. Almagesto. Buenos Aires.

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS SUBJETIVIDADES EN CONTEXTOS DE INSEGURIDAD SOCIO-CULTURAL*

Marta Crabay - Noelia Olivero

* Presentado en el III Encuentro Regional sobre Problemáticas Educativas “La nueva apuesta educativa frente a la inclusión y la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza”, Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Río Cuarto, octubre de 2006.

Introducción

Inmersos en contextos estructurales surcados por las grandes transformaciones producidas a partir de los procesos de globalización y mercantilización que se han incidido en todas las esferas de la vida humana, intentamos acercarnos a la comprensión del impacto que esto ha producido en un espacio emblemático y privilegiado en nuestra reflexión: el escenario educativo universitario, motivo de nuestra comunicación. El estudio del mismo no se agota en una descontextualizada descripción acerca de los contenidos de enseñanza y aprendizajes implementados, pues esa educación sistemática se desarrolla mucho más allá de eso, e inclusive se proyecta en el tiempo, conecta a un pasado y convoca a un futuro trascendente.

Es de esta manera como se nos plantean varios interrogantes que sucumben en nuestro pensamiento acerca de la progresiva degradación del sistema educativo universitario, involucrando esto a los protagonistas esenciales de su escenario cotidiano. Ellos son: por un lado, los docentes, quienes padecen un desprestigio subjetivo en cuanto a la ausencia de reconocimiento de su identidad profesional, y objetivo dada la escasa remuneración percibida correlativa a una actividad desvalorizada; y por otro lado, los jóvenes, quienes, destinatarios de las acciones educativas, transitan un camino y un porvenir posible con un creciente e indeseable vacío cultural.

Si ambos actores despliegan diariamente una actividad interactiva, es inevitable no reconocer el impacto visible de las consecuencias de los problemas que padecen cada uno en el otro, ya que hay un vínculo relacional que los mediatiza dialécticamente. Por esto, pensamos que los aprendizajes suponen instrucción, educación, la cual es inexistente sin la función formativa. La educación supone regulaciones contextuales, relación con la palabra oral y escrita, instrucción, conocimientos, métodos. Sin ello es imposible pensar la cuestión educativa.

A partir de los planteos mencionados, nuestro objetivo consiste en compartir los relatos de los jóvenes universitarios recolectados para una investigación que estamos realizando, en el intento de acercaremos a las peculiaridades de sus subjetividades inmersas en contextos de inseguridad.

Fundamentos y consideraciones

Es posible advertir, en primer lugar, que los espacios didácticos, pedagógicos, cognitivos e interactivos, se ven siempre involucrados en una dimensión mayor: el contexto socio-cultural, escenario en el que se sitúan y del cual es impensable sustraerse, ya que éste deja la impronta de los matices más generales que posee, así como lo hace en todas las demás esferas de la vida de las personas. Una descripción más actualizada en nuestros tiempos sobre el contexto la ofrece Galende (1997:18):

...estamos asistiendo al surgimiento de nuevos rasgos en los comportamientos de la cultura, de modalidades novedosas en los vínculos humanos, de formas de sociabilidad que cuestionan aspectos claves del lazo social tal como hasta aquí lo habíamos comprendido, de transformaciones en el Estado que han modificado profundamente la organización de los ámbitos de lo público y de lo privado, de nuevos dinamismos de la política que

cuestionan los sentidos tradicionales de la representación y aun de los criterios de la democracia.

Las características y mutaciones que ha adquirido nuestro contexto inmerso ahora en la globalización y en la mercantilización que nos introduce en la voraz competencia se pueden ver reflejadas en relatos de jóvenes que dan cuenta de las imposibilidades que encuentran en el medio social en el que viven y en los vínculos interpersonales que en él se establecen cuando intentan pensar en un mundo mejor, contribuyendo para ello con sus acciones. Con el propósito de analizar esto, hemos tomado algunas frases de entrevistas realizadas a jóvenes de entre 18 y 22 años de ambos sexos. Ellos expresan sus inquietudes de este modo:

Siempre estuve entre teatro y otra carrera pero al fin decidí quedarme con comunicación, ya que es una carrera que me gusta y, además, me encanta transitar por este hermoso, difícil, pero iluminado mundo universitario. Aclaro que nunca dejé atrás el sueño de ser actriz, uno nunca sabe las vueltas de la vida. Creo, y también éste es un sueño, que podemos hacer un mundo mejor entre todos unidos, pero a veces creo que eso es una ilusión banal, ya que no todos piensan igual y hay mucha gente que le hace mal al resto sin ninguna razón. (Sexo femenino, 18 años)

...y en la intimidad, soy buena persona, trato de ayudar a los demás, sin nada a cambio... En fin, eso me trae muchos problemas, ya que no me gusta ser individualista, ya que en estos tiempos en que vivimos no encajo, pero sigo adelante. (Sexo masculino, 19 años)

En la actualidad la problemática se refiere a que los efectos educativos devienen en una imprevisibilidad. Los contenidos procedimentales, actitudinales y comportamentales configuran en el contexto de hoy el preludio de los vacíos culturales negados u obstaculizados a los jóvenes de la actualidad. La educación de hoy, desprovista de conducción y de humanidad, transita entonces un recorrido, una crisis institucional que se concretiza en la cotidianeidad

de la vida de jóvenes y docentes que lo hacen visible a través de su actitud desapasionada, indiferente y aburrida. Inmersos en la inseguridad, sus proyectos no garantizan un futuro seguro, ni tan siquiera previsible.

Interesa entonces reconocer el impacto de toda la situación actual de la educación en la constitución de las subjetividades de estos jóvenes que son los que actualmente transitan por este escenario tan crítico. La configuración de sus identidades que comienzan a consolidarse aquí, en el espacio universitario, por medio de la elaboración de un proyecto de vida, se conflictúa cuando tanta inestabilidad, incertidumbre, inseguridad y amenaza a la exclusión interfieren permanentemente en cada paso que intentan trazar en su ideario de vida.

De esta manera, pensamos en un joven que está en una etapa crítica para su desarrollo, lo que hace más relevante el estudio de los efectos en su vida, del acontecer intersubjetivo e intrasubjetivo. En este período, tal como lo plantea Fernández Mouján, la tarea principal es el logro de la identidad. Para él, esta etapa constituye un estado confusional transitorio establecido por la elaboración de los procesos de duelo, llevando a una crisis de identidad que estimula y sensibiliza el pensamiento lógico-formal, las funciones discriminadoras y sintéticas del yo y las protectoras del Superyó, conduciéndolo de este modo al establecimiento de nuevos vínculos objetales. Se produce una lucha por la reconstrucción de su realidad psíquica, es decir, su mundo interno, y otra por la reconstrucción de sus vínculos con el mundo externo, ambas supeditadas a una tercera lucha: el logro de la identidad.

Algunos autores nos ofrecen definiciones sobre el concepto de identidad.

...la relación entre tres sentimientos básicos de la personalidad: su continuidad filo y ontogenética, la cohesión interna pareja con la adecuación al medio ambiente y el logro de sus metas. Esta

relación crea el sentimiento de sí mismo en el tiempo y el espacio (Fernández Mouján, 2002:24-25).

De esta manera, el hombre posee la necesidad de desarrollarse a través de sí y de los demás, logrando por lo tanto, una integración entre el ideal de vida para el yo y el de la sociedad en la que se desenvuelve la vida del joven.

El sujeto, siguiendo al mismo autor, rompe el vínculo con viejos objetos para entablar relaciones con otros nuevos, lo cual supone un duelo, ruptura de vínculos que lo sumergen en un mundo de dudas y ansiedades que constituyen el duelo normal necesario para abandonar una antigua estructura y alcanzar otra con nuevos equilibrios. El adolescente se sitúa frente a tres fenómenos: las transformaciones del cuerpo (cambios físicos), del área social (sociedad que asigna roles de un modo más libre y porta mensajes de modo indirecto, o no tiene bien en claro esos roles y envía mensajes contradictorios; y la familia en donde los roles están más definidos y los mensajes son menos indirectos), y de la mente (abandono de identificaciones infantiles, del funcionamiento limitado y del pensamiento concreto). De la interacción de todos estos cambios surgen objetos nuevos que aún no tiene límites y relaciones del todo definidas, asumiendo un alto grado de indiferenciación.

Algunos de los estudiantes muestran lograr su identidad de un modo sólido que se manifiesta en ese reencuentro con ellos mismos, con lo que son y con lo que eligen y desean ser, con un elevado grado de claridad en sus objetivos y proyectos.

Trato de seguir mis valores, mis sueños y mis ideas. Creo que si no lo hago me traiciono a mí misma. Amo la vida y creo que es apasionante. Soy una observadora incansable que ama pensar y vivir. En la universidad soy una estudiante que cumple su deber por gusto y por cumplir con el objetivo de recibirme. Me gusta estudiar y aprender. (Sexo femenino, 18 años)

Cuando la familia, los grupos secundarios y la sociedad facilitan modelos indentificatorios, el caos disminuye, se intercambian identificaciones proyectivas, que a la manera de tanteos van organizando el mundo interno y el externo que en esta etapa se encuentra totalmente desorganizado por el cambio total de la configuración objetal previa.

El contacto con una realidad más discriminada, interna y externamente (...) permite un conocimiento mayor de sí y de la realidad externa, lo que habilita para ir jerarquizando objetos valorados y deseados, roles, personas, etcétera, e ir logrando la jerarquización de intereses y tareas. Todo esto va amalgamando los rasgos caracterológicos y la capacidad de libre elección (Fernández Mouján, 2002:23).

Si, tal como lo plantea el autor, nos constituimos en una dialéctica entre procesos internos y externos, cuando a los primeros se le suma una realidad desestructurante que no acompaña los procesos de construcción de una nueva homeostasis, no ofrece modelos identificatorios viables, sólidos y definidos, la crisis y el duelo se duplican en su intensidad y no encuentra rumbos certeros para su resolución.

...esta confusión es la que los adolescentes proyectan en padres, educadores y terapeutas, los cuales, por desgracia, no siempre toleran esta ansiedad y se comportan muchas veces reactivamente, obstaculizando así lo que el joven necesita, o sea la posibilidad de efectuar buenas identificaciones proyectivas (feed- back), desarrollar las fantasías y las relaciones objetales (Fernández Mouján, 2002:30).

Parafraseando al autor, muchas veces nos encontramos con conductas “anormales” de los adolescentes, como dejar de estudiar, depresión, dificultades vocacionales y muchas veces intentos de suicidio, entre otras, lo que, habida cuenta del período evolutivo, nos hace cuestionarnos si realmente se trata de enfermedades individuales o, más bien, si es posible pensar que el sistema siempre está comprometido con aspectos patológicos. Las instituciones, la familia, las pautas

culturales, etc., imponen modalidades de existir sin dar lugar a la elaboración paulatina de la emergencia del verdadero self, que permite alcanzar la existencia de la identidad del Yo. Este ambiente que no permite idealizar, crear, imaginarse, descubrir, elaborar la crisis, lleva al sometimiento, al abandono de todo lo que siente como verdadero, por lo impuesto. Se crea un falso self constituyéndose una seudoidentidad. Se peligra así la unidad y continuidad, es decir, ser autónomo y ser uno mismo a través del tiempo.

Por su parte, Castillo plantea una nueva mirada hacia la adolescencia, proponiendo que debe dejarse de verla como una etapa problemática y considerar todos los cambios que se producen en ella como oportunidades, como una aventura: la de hacerse progresivamente mayor, es decir, la de alcanzar una autonomía responsable. Françoise Doltó enfatiza en la importancia que tiene la elaboración de un proyecto de vida que tienta al peligro pero con cierta prudencia para ayudar a morir a la infancia y lograr otro nivel de dominio en la vida colectiva. De tal modo, permitiendo al adolescente asumir responsabilidades, sin coartarle esta posibilidad, se convierte en un período sumamente rico. Los estudiantes universitarios repetidamente dan cuenta de la elaboración de proyectos de vida sobre los que depositan todas sus expectativas e intentan hacerse progresivamente mayores.

Bueno, de pronto si tengo que trabajar el día de mañana nada más que como docente, lo voy a hacer y pondré todo de mí porque a uno le tiene que gustar lo que hace sino no tiene gracia haber estudiado y sobre todo para poder hacerlo bien. Con respecto a mi futuro, espero poder recibirme, empeñarme bien en mi profesión, sobre todo eso es lo que más anhelo el día de mañana.
(Sexo femenino, 19 años)

Aquí pensamos en la responsabilidad de los grupos secundarios, instituciones y padres de realizar aportes imprescindibles que se orienten hacia funciones tales como la de acompañar, contener y orientar en

esta búsqueda de identidad de los adolescentes y en la elaboración de sus proyectos. En esto radica el desafío, el que se complejiza cuando vislumbramos la presencia de la crisis estructural y contextual que amenaza a todos los actores que rodean al joven en el desarrollo de su vida.

Françoise Doltó hace alusión a esta inestabilidad de los soportes socio-afectivos planteando que los jóvenes deben cruzar de la orilla de la niñez hacia la de la adultez, lo que les exige el paso por una etapa de transición para ello, como lo es la adolescencia. En este período, en nuestra sociedad, los jóvenes no cuentan con el apoyo necesario.

Reducidos a sí mismos, los jóvenes de hoy no son conducidos juntos y solidariamente de una orilla a la otra, y se ven obligados a conseguir este derecho de paso por sí mismos. Esto exige una conducta de riesgo por su parte (Doltó, 2005:23).

Intentamos entonces interpelar constantemente a los procesos de integración y desintegración social, aspectos sin los que ninguna educación puede sostener su calidad, institución que es primordial para asegurar la posibilidad de formación profesional y humana a cada joven para que sea posible su inserción social como ciudadano y persona.

La verdadera patología de esta subjetividad está dada por la necesidad imperiosa de la pertenencia social y los vínculos instituidos, y a la vez por la imposibilidad de éstos. El individuo precisa estar con los otros para ser reconocido y tener la vivencia de existir (instituciones, grupos, etc.), a la vez que se enfrenta con la amenaza constante de un no lugar social. Se trata de que el lazo social mismo está bajo la amenaza de su fragilidad creciente y su pérdida, haciendo que los modos de integración con los otros en la vida social se torne impredecible y necesitada de cohesión, muchas veces junto a la fuerza de los fundamentalismos. Porque bajo las condiciones de la competencia generalizada cada individuo deviene la encarnación real de las leyes del mercado, debe asumirse sólo en la competencia y el enfrentamiento, luchando

contra otros individuos que se presentan como otras pequeñas totalidades hostiles (Galende, 1997:251).

Hace alusión a que las formas actuales de participación social dependen prioritariamente del éxito individual, y no tanto de la inclusión en los diversos colectivos sociales, facilitándose la competencia y el repliegue sobre sí mismos y, simultáneamente, coartándose los lazos de solidaridad vincular. De esta manera, pensamos que los soportes afectivos y las instituciones educativas se ven fragilizadas, desestabilizadas.

Los jóvenes reflejan un temor permanente al fracaso, a no alcanzar ese lugar social que cada uno anhela para sentirse incluido en un medio que amenaza cada vez más esta condición.

El régimen universitario me parece bastante complicado, tengo miedo de no adaptarme o fracasar como alumno. Padezco de pánico al fracaso y a la decepción. Soy una persona confundida, desinteresada, decepcionada, con pocas aspiraciones y bastantes presiones. De a ratos soy un soñador que prefiere seguir la fantasía antes que salir a perseguir ese sueño. Un ser con mucho futuro pero con un presente estático. Camino por el buen sendero, aunque a paso muy lento. Soy quien no avanza y mantiene en duda su continuidad, pensando en acortar la capacitación para sumarse rápidamente al mundo adulto. (Sexo masculino, 19 años).

Todavía no me puedo imaginar recibida ejerciendo lo mío, me encantaría llegar a ese momento, no lo veo imposible pero es como que no lo veo cercano a mí... no me imagino cuando haya terminado, pero mi principal meta es finalizar la carrera. (Sexo femenino, 18 años)

Tengo mucho miedo a fracasar, en todos los aspectos de mi vida y frente a esto me deprimó y me cuesta mucho volver a empezar... (Sexo femenino, 18 años)

Tengo miedo porque no veo futuro, me siento muy confundido y si me equivoco... no sé, por momentos me siento muy confundido

El lugar de la educación superior y las subjetividades en contextos...

y a veces hasta con palpitaciones y miedo a fracasar definitivamente, porque tal vez, no me guste la carrera cuando me reciba... (Sexo masculino, 21 años)

Para Etcheverry, el contexto en el que se encuentra inmersa la educación configura una sociedad contra el conocimiento. El fracaso escolar constituye un riesgo para la integración social, y no es ni el fracaso de los jóvenes ni de la instrucción escolar, sino más bien es el fracaso de un modelo cultural y de todo un sistema de valores imperantes que, si bien priorizan las virtudes de la educación y del conocimiento, se erigen como modelos de vida y de conducta los modelos opuestos a los postulados anteriores.

El ideal de éxito del siglo XX, estuvo dado, en nuestra sociedad argentina, no sólo por el ascenso económico, sino por la obtención del respeto por parte del semejante. Decirle a un niño que el único sentido de su esfuerzo escolar consiste en que ello le garantizará algún día tener bienestar material, es en una sociedad como la nuestra, una involución grave. En caso de que logre un cierto éxito económico estará condenado, de todos modos a la insatisfacción, en razón de que nunca el fruto de su trabajo será satisfactorio, porque quedará subordinado, totalmente, a los modos que la sociedad fije como bienestar material. Es condenarlo a la alineación definitiva y arrancarle el resto de libertad que nos queda cuando sentimos que aún podemos hacer algo porque es bueno, porque nos gusta, porque lo consideramos simplemente valioso, y no porque es útil (...) Cada cultura genera las condiciones de subjetividad necesarias no sólo para el sujeto singular, sino para garantizar el llamado bien común (Bleichmar, 2006:108-110).

Los jóvenes se ven obligados a traspasar la rutina crítica, dramatizada en todos los tiempos, con el imperativo de desdramatizar la crisis y sostener el vacío que supone la inestabilidad sociocultural. Paradójicamente, en su primer posibilidad de realizar elecciones autónomas, al encontrarse transitando el pasaje hacia la adultez, junto a un contexto incierto e inestable, se les exige la organización de planes

de vida, elecciones, elaboración de su personalidad, vocación, etc., todo lo cual acrecienta la indecisión, el miedo, o la incertidumbre de las decisiones.

Consideramos de especial importancia considerar los soportes socio-afectivos con los que haya contado este joven en su más temprana edad, los que se reactualizan en este presente, como así también, aquellos soportes con los que cuenta en la actualidad, los que decididamente, incidirán en la conformación de una identidad sólida y, por lo tanto, en la elaboración de un proyecto de vida que le posibilite una eficaz integración social. Las condiciones socio-afectivas en las que se desarrolla la vida de las personas son determinantes para la construcción de una identidad organizada. Estas condiciones están dadas primordialmente por las relaciones intersubjetivas que un sujeto mantiene en su grupo familiar, grupo primario en donde se da su primer proceso de socialización y, más tarde, dentro de los grupos secundarios como son los grupos de pares a los que pertenece. En éstos, parafraseando a Fernández Mouján, el sujeto se siente contenido, dentro de una zona intermedia que ya no es la familia ni tampoco la sociedad. Esta zona puede ser vista como un objeto transicional que tranquiliza al tiempo que sensibiliza al sujeto, ya que tiene la ilusión de cierto manejo omnipotente sobre los objetos, lo que le posibilitará ir alcanzando una paulatina, y progresiva y aceptación de lo real. Grupos primarios y secundarios pueden considerarse como factores protectores frente a tantos riesgos que supone el contexto social y que desafían al joven cuando emprende su proceso de autonomía al ingresar al ámbito universitario. Rodeados de incertidumbre e inestabilidad contextual, los jóvenes nos cuentan la importancia que para ellos tiene, por ejemplo, el grupo de amigos al cual se integran, su familia y la elaboración de sus proyectos de vida.

En el grupo de amigos nos consideramos una familia. Soy totalmente el mismo, sin inhibiciones y restricciones, soy yo totalmente como soy. (Sexo masculino, 17 años)

El primer día de universidad subí al colectivo con muchas expectativa, miedos, incertidumbres, vergüenza, inquietudes; al encontrar el aula y ver un montón de chicos afuera que estaban todos en la misma situación que la mía, me puse a conversar con algunos de ellos y dada la casualidad, uno era de mi pueblo. Él fue mi primer amigo, los fines de semana que se hacían interminables nos juntábamos a tomar mates con algunas otras personas que se acercaban al grupo. Sentí que los que somos de afuera nos juntábamos y hablábamos de lo que nos pasaba. (Sexo femenino, 18 años)

Por lo general nunca sé que es lo que piensan los otros de mí, pero yo creo que estoy rodeada de muy buenas personas. Los que yo considero mis amigos??... son un grupo muy reducido de personas, me siento muy feliz de tenerlos al lado mío es como que es lo más lindo que tengo dentro de mi vida, es una de las cosas que más me sostiene mis amigas, como mi familia eh... como mi carrera; son las cosas que le dan sentido a mi vida, si no estuvieran... no sé, tampoco podría estar yo. (Sexo femenino, 19 años)

En mi familia soy un poco el ejemplo de mis hermanos, ya que soy el más grande y ahora vivo solo. Para mis viejos soy un poco difícil de llevar. Me extrañan demasiado, eso hace que me sienta muy querido y amado por ellos. En la universidad soy un estudiante y un compañero más que, al igual que todos, trato de hacer amistades y llevarme bien con todos. En la intimidad soy algo “maricón” (con relación a los sentimientos), ya que pienso mucho en las personas que quiero y están lejos, porque no me gusta estar mucho tiempo solo. Me encanta estar con mis amigos íntimos y soy re pegote con ellos. (Sexo masculino, 18 años)

Si bien se ha destacado la importancia de todos estos soportes socio-afectivos, es dable señalar que también se ha mencionado que, influidos por los conflictos sociales, muchas veces los soportes mencionados, constituyen más bien factores de riesgo al no operar un

real y apropiado acompañamiento para este joven que transita por una etapa crítica. Los chicos lo expresan del siguiente modo:

Bueno, sobre todo lo que hace que me lleve mal con mi papá es que cuando yo era chica él tomaba y hemos vivido un montón de cosas que no me las puedo olvidar y también la diferencia que él marcó y marca entre yo, que soy la más chica, y mi hermano, que hasta hace poco vivió con él... en mi casa no puedo hablar, no puedo expresarme, no puedo lograr que nadie me entienda, nada que ver con lo que vivo acá en la casa de Río Cuarto en la que me siento totalmente liberada, que en realidad soy todo otra persona, una persona que mis viejos ni mis hermanos conocen, soy como no sé... vivo más tranquila. En mi casa se vive todo el tiempo con mucha tensión y nada, me lleva a ser otra persona, pero acá vivo tranquila. (Sexo femenino, 19 años)

Con respecto a mi familia puntualmente, a mi núcleo familiar o a lo que queda de él, estoy tratando de armarlo todavía, de armar los sentimientos, ese sentimiento de hogar que perdí al irme de mi casa y al estar en la casa de mi viejo eh... al respeto por mi viejo lo perdí el día que cruzó la puerta que daba a la calle (silencio) eh... Es fuerte y es jodido a la vez encontrar palabras para describir lo que es mi núcleo familiar en mi casa. (Sexo masculino, 21 años)

La educación actual, inmersa en el contexto social mencionado, se obstina en el anonimato, en el vacío, en la anomia, en la pérdida de vínculos significativos, en definitiva: en la nada.

Etcheverry plantea la existencia de una trágica situación educativa contemporánea que surge de la convergencia de una serie de acontecimientos y de expectativas personales y sociales que amenazan con modificar la función de la escuela. Se desnaturaliza la función de la escuela en todos sus niveles. Preocupa este cambio de naturaleza de la misma porque se da en un contexto social desprovisto de otras instancias capacitadas para cumplir la función que hasta ahora se les asignaba, tarea basada en enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser. Plantea algunos problemas precisos de la institución educativa tanto pública

como privada, tales como la priorización permanente y casi exclusiva de lo “útil”, vinculado a la inmediatez con la que vivimos, disminuyendo el nivel y la calidad de los conocimientos con los que cuentan los sujetos al finalizar cada ciclo, preparándose más a los docentes sobre el “cómo” que sobre el “qué” se enseña.

Existe también, siguiendo al mismo autor, una búsqueda de una experiencia divertida en lo escolar que da lugar al ocaso del esfuerzo, de la disciplina, de la responsabilidad, de la atención que supone todo aprendizaje. La enseñanza se ha ido convirtiendo de modo indeseable en un espectáculo. Con la desmedida introducción de la tecnología se enfatiza más en la simple contemplación de imágenes y en las operaciones sencillas que en el desarrollo de pensamientos complejos.

Se produce, además, un excesivo énfasis en igualar al alumno con el maestro, lo que ha contribuido al eclipse de la autoridad, vivido también en el seno de cada familia, y a la generación de violencia cuando se esfuma la noción del límite.

Para educar no basta el amor o la libertad. Se requieren reglas, obligaciones, prohibiciones. Es necesario publicar las reglas del juego escolar, verificar que sean comprendidas, informar sobre las sanciones y, fundamentalmente, no renunciar a aplicarlas cuando se hace lo prohibido (...) el niño necesita prohibiciones y autoridad. Si se las elimina, se genera en él angustia. Y la violencia, contra sí mismo o contra los otros, es a menudo el único medio que tiene a su disposición para reclamarlas (Etcheverry, 2000: 143-144).

El despliegue de la violencia entonces encuentra su lugar en una sociedad permisiva en la que los docentes temen enfrentar a los alumnos y los padres sólo “dejan hacer”, asumiendo un lugar pasivo. Así, es como si los jóvenes despreciaran la ley, los límites, porque no logran reconocer nada más allá de ellos mismos. Así, mientras los padres y maestros sepan qué hacer pero no lo concreticen, se provocará una progresiva decadencia.

La pérdida de respeto por los docentes no es simplemente una cuestión de incremento de la violencia infantil o adolescente, sino la caída de la convicción de que el otro humano no es sólo trasmisor de conocimientos, sino garantía de vida, de un futuro en el cual el esfuerzo encuentre la recompensa en los logros anhelados (...) La sensación de superfluidad, no sólo conduce a una disminución de la autoestima, sino a una ausencia de representación del tiempo futuro. La vida se reduce a la inmediatez, y en esa inmediatez, sólo se pueden realizar acciones que posibiliten la supervivencia hora a hora, día a día, o el goce inmediato (...) La deconstrucción de las relaciones intersubjetivas, de la noción de semejante, sobre la cual no puedo dejar de insistir, opera de manera catastrófica en la cabeza de niños y adolescentes (Bleichmar, 2006:136).

Los motivos no son sólo en cuanto a la crisis económica, sino también en todo lo relativo a las nociones de solidaridad y heteroestima. Puede constatarse una escasa inversión en educación en relación con el resto del mundo, una desigual distribución regional de los recursos, además del excesivo descuido salarial en los docentes, como así también una progresiva desvalorización del sentido de la vida y de la educación.

Se prepara para competir simultáneamente con la situación de que no todos se encuentran bajo las mismas posibilidades de ingresar en esa competencia. De esta manera, la igualdad de oportunidades, bajo las palabras del autor, constituye un sueño aún lejano. Los jóvenes expresan este sentimiento permanente referido a tener que sumarse a este mundo competitivo para no perder su inclusión social y, a su vez, muchas veces no cuentan con las posibilidades económicas necesarias para lograrlo.

...en esta carrera uno cree en un futuro muy exitoso, y no tiene en cuenta que este es un campo en el que no sólo es muy difícil progresar, sino que también hay mucha competencia entre colegas, porque sólo los mejores logran triunfar. (Sexo masculino, 19 años)

...mi cabeza todo el tiempo se siente como... así, como presionada por el hecho de, bueno, mis viejos están laburando para que yo estudie acá, tengo que responderles de alguna manera. Todas esas cosas de alguna manera ejercen una presión muy fuerte sobre mi cabeza, por ahí hasta me hace sentir culpable de estar tomando una cerveza a la noche o de levantarme a las diez de la mañana. (Sexo femenino, 19 años)

Se valorizan además ciertos conocimientos prioritariamente que constituyen un pasaporte seguro para el ingreso a la competencia, tales como el inglés, la computación. Además, se procura una homogeneización del pensamiento que posibilita eliminar las dificultades y simplificar todas las producciones culturales que se traducen en conocimientos en el aula. Los universitarios comentan acerca de esto:

En mi casa no estaban muy contentos con mi elección de carrera porque decían que no tiene mucha salida laboral, la verdad es que eso también me da un poco de miedo. (Sexo femenino, 19 años)

Un fenómeno observable en la actualidad es la multiplicación de las fuentes educativas desde las que los jóvenes se entrenan despojando, en muchos casos, a la escuela de su lugar jerárquico como institución educativa.

Con su olfato entrenado para detectar la hipocresía, los jóvenes leen con gran agudeza las señales que envía el mundo en el que deberán vivir. Siguen con dedicación las enseñanzas de sus maestros en ese mundo, los verdaderos pedagogos nacionales: la publicidad, la televisión, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que entra en los espacios de celebridad que ellos definen (...) los chicos más inteligentes son los primeros en aprender que resulta más importante seguir lo que la sociedad enseña implícitamente con sus acciones y a través de sus estructuras de recompensa que lo que predica la escuela a través de lecciones y discursos sobre el recto comportamiento (Etcheverry, 2000:60).

La televisión, parafraseando a Etcheverry, constituye el medio a través del cual, por medio de la seducción que operan las imágenes y el impacto sensitivo masivo e instantáneo que produce, se banaliza la vida, se ofrece la constante diversión por medio de la imagen, sustituyendo al acto del pensamiento abstracto y ofreciendo como modelo prioritario a la trivialidad y la superficialidad bajo el lema de la libertad de prensa.

La imagen termina desplazando por completo a la palabra (...) la capacidad de abstracción se desarrolla manejando palabras, que no sólo evocan la representación de cosas concretas sino que, en su gran mayoría, se refieren a conceptos abstractos sin correlato en objetos reales, cuyo significado no se puede traducir a imágenes (...) La ignorancia se está convirtiendo en una virtud porque el culto de la imagen está represtigiando lo irracional (Etcheverry, 2000:101).

Esto y otros factores, como por ejemplo la falta de contención familiar, la presencia de modas permanentemente variables, la obsesión por el consumo desmedido, traen aparejado la desculturalización de toda una generación.

Para el autor, otra de las cuestiones que contribuyen a la desvalorización del conocimiento tiene que ver, en el caso de los grupos más favorecidos, con la concepción del éxito (reducido a lo económico porque es lo priorizado socialmente), el que se alcanza por otros medios distintos al esfuerzo, el trabajo y el estudio. Para Etcheverry (2000:62) *“Los chicos saben menos porque su valoración del conocimiento es menor”*, ya que se prolifera un marcado desinterés por la cultura que no se enajena de la influencia de los adultos en los aprendices y de los valores reinantes en el contexto social. De este modo, tal como lo dice el autor, *“La ignorancia de los jóvenes es nuestra propia ignorancia, que ellos asumen con envidiable capacidad”*. Si bien sabemos de la existencia de la crisis educativa, ninguno interpretamos

que la tragedia se aloja entre las paredes de nuestros hogares y que refleja a modo espejado nuestros valores. Muchos jóvenes manteniendo esos valores deciden estudiar sólo aquello que les proporcione la posibilidad de trabajar, de enfrentarse a los desafíos que se les presentarán, pues es lo que más les preocupa. De tal modo, se está negando el legado cultural por la presencia de este enfoque utilitarista que tiende hacia el éxito por el imperativo de sobrevivir en un mundo tan competitivo y con una profunda crisis económica.

Cada época histórica establece sus formas de producción de sujetos sociales orientados por variables dominantes a partir del tipo de organización específica, política e ideológica que sustenta. Llamamos a estos modos históricos y políticos de constitución del sujeto, formas de producción de subjetividad, aludiendo con ello al conjunto de propuestas con las cuales los sistemas representacionales colectivos, en cierta época histórica intervienen en el moldeamiento de los seres humanos que se insertan en ella. Y del mismo modo que ocurre con los elementos de constitución psíquica, las formas de producción de subjetividad no se presentan como homogéneas, sino como líneas generales, sobre las cuales se establecen las diferencias (Bleichmar, 2006:161-163).

El estallido de las formas adaptativas biológicas iniciales, fácilmente rastreables a partir de la observación del hecho de que el bebé, al poco tiempo de su nacimiento, ha establecido ya con los objetos alimenticios una relación que no está definida por su calidad nutricia, sino por los signos de placer que acompañaron desde el principio la nutrición –textura, color, olor–, signos ante los cuales muestra tal nivel de sensibilidad que su existencia misma puede quedar en riesgo si los altera, es complementaria de la posibilidad de generar un mundo cuya existencia fundamental está dada por su pertenencia a una realidad representacional. Se insiste mucho en que los animales también poseen sistemas de símbolos, descuidando en ésta afirmación el hecho de que los seres humanos no sólo manejan sistemas de símbolos, sino que los

crean, y que estos sistemas no se reducen al aprendizaje de lo existente sino que generan un mundo que no es correlativo totalmente del mundo real de partida, aun cuando su realidad sea tan real, como la de éste. Es imposible concebir el conocimiento fuera de la cultura, separado del que cada ser humano recibe de quienes han tenido a su cargo sus cuidados primarios y su formación segunda. La relación con el otro ser humano como portador de conocimientos, como *a priori* constitutivo, es central para que la apropiación pueda establecerse con contigüidad y ruptura con representaciones que invisten, que cargan con valencias afectivas de amor y odio al otro portador de conocimientos cuya metabolización se propone.

Sobre estos universales, que no agotan el conjunto sino que pretenden simplemente demarcar algunas cuestiones, se plantea entonces la pregunta: ¿Cómo generar en nuestro accionar, respecto a aquellos seres humanos, cuya responsabilidad nos cabe, en esos sujetos constituidos como sujetos sociales del conocimiento, el máximo de simbolización posible?...

Lo más importante de nuestras discusiones, y dejando de lado todo idealismo que forzara las condiciones mismas partidas de la naturaleza, es la posibilidad de que esa naturaleza sea violentada, vicariada constantemente, desplegada o anulada en sus potencialidades por la intromisión de esta variable que constituye el proceso de humanización en términos de la presencia del otro humano, del adulto como *a priori* de las posibilidades simbólicas y cognoscentes.

Al respecto, los jóvenes universitarios comentan:

...estoy tratando de dejar de lado un poco a mi grupo de amigos para insertarme con éxito en la vida de la universidad. Institucionalmente todavía no me adapté bien a todo lo que es buscar horarios, inscribirme, etc. Mis dudas e inquietudes son acerca de mi andar en la vida universitaria, sobre si agarro el ritmo de estudio, sobre si me inserto en un grupo, etc. Mi sueño

es recibirme a tiempo, llevar la materia al día, poder trabajar.
(Sexo masculino, 19 años)

Con respecto a mi familia, desde siempre me metió en la cabeza que yo tenía que estudiar, así que tengo todo el apoyo de ellos, el único problema o conflicto que tuve cuando me vine a estudiar fue que muchas personas, principalmente del instituto secundario del que vengo, me intentaron convencer de que estudie Abogacía, porque creían que tenía todas las aptitudes y opinaban que la carrera de Comunicación no me dará frutos futuros por más capacidad que posea. (Sexo femenino, 18 años)

Los jóvenes inmersos en este contexto y, por lo tanto, ineludiblemente afectados por los problemas que éste contiene, cristalizan y expresan en sus subjetividades timidez, inseguridad, desorientación, falta de expectativas futuras, frustraciones, vidas truncadas, aprendizajes parciales, dificultades de vocación y, más concluyentemente, vacíos identitarios. Lo expresan así:

Con respecto al estudio estoy un poco todavía confundido ya que entré a una carrera que no me convenía como es Ingeniería, la hice un año. Después al año siguiente hice un poquito pero... eh, mi vieja empezó con problemas, dejé a mitad de año (silencio). A fin de ese año y principios del otro fallece mi vieja, así que durante el tercer año de entrar a la facultad no hice nada. Después me cambié de carrera. Estuve en Veterinaria, no me gustó, dejé a mitad del año. Me puse a trabajar, el trabajo de viajante eh... no me servía, así que bueno, volví a estudiar Ingeniería, ahora se me presentan nuevas posibilidades de estudio, irme a gendarmería a estudiar otra carrera que más se acerca a lo que a mí me gusta: ingeniero armamentista me gusta. Pero bueno, tengo muchas dudas porque para irme a estudiar eso, eh... eso no lo puedo hacer acá, me tengo que ir y ahí entra en juego lo que es la familia y a la novia porque por ejemplo, con mi hermana, tenemos la idea básicamente de ella volverse a la casa donde estábamos, ya que a raíz del fallecimiento de mi vieja, tuvimos que ir a vivir con mi padre (silencio). Y si yo me voy a estudiar a gendarmería... (silencio)... no voy a estar acá, no voy a estar para poder irme con mi hermana a la casa en la que

vivimos toda la vida, así que bueno, se me plantean esas dudas... eh... y son decisiones que hay que tomar y las tengo que tomar rápido, decidirme por una cosa o por otra porque el tiempo se me pasa y bueno, después me voy a quedar con lo que... nada más, así que hacés o hacés ingeniería acá o no hacés nada. Pero bueno (suspiro). (Sexo masculino, 21 años)

Y nada, y a veces soy una persona feliz y a veces no. O sea, no sé si felicidad porque la felicidad es plena, total inclusive en los malos momentos uno es feliz, y no sé si puedo decir que soy feliz. Soy desequilibrada, a veces siento mucha alegría y a veces me siento triste. Lucho por ese equilibrio, sí, sí, lucho constantemente por un equilibrio más o menos... no sé, hay muchas cosas de mi vida que quiero cambiar. Y creo que he aprendido a restarle importancia a muchas cosa, ya nada!!... nada me importa como me importaba antes. (Sexo femenino, 19 años)

De antes estoy arrepentida del tiempo que perdí. Creo que todo lo que pasó es porque no me animaba al cambio. De no haberme animado a decir basta, no quiero estudiar más eso, y busco otra cosa que puedo hacer, que me guste, que me motive. Aunque si bien yo decía que estudiaba, en realidad no lo hacía, no era así la cosa, en realidad estaba trabajando. Es de todo eso de lo que me arrepiento. Daba muchas vueltas y en realidad no sabía qué quería. Creo ahora que estoy recordando todo que esa inseguridad era mi traba, además de todo lo que sobrevenía después... que a mí también me cuesta en un montón de cosas decidirme, saber qué quiero, me cuesta no sentirme bien, pero es muy difícil para mí tomar decisiones. (Sexo femenino, 19 años)

A modo de conclusión

El problema al que se enfrenta la educación, tal como lo plantea Etcheverry, es el de enseñar a pensar y enseñar a aprender lo que sea y a cualquier edad, lo cual excede desmedidamente a la visión predominante basada en instruir para el manejo de la tecnología.

Es preciso que los jóvenes aprendan a interpretar el ambiente en el que viven y el país en el que trabajan de un modo profundo,

constituyéndose como seres pensantes y creativos con la convicción permanente de que aprender implica un gran esfuerzo.

Lo importante es proporcionar a los jóvenes la habilidad del pensamiento desarrollada sobre la base de conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios, inclusive los tecnológicos, que inevitablemente aparecerán en las décadas por venir. Así también se logrará el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades culturales, requisito imprescindible para superar las desigualdades sociales. Los padres y los maestros de hoy, tan preocupados por el acceso de sus hijos a la informática, deberían luchar más bien por lograr que tuvieran a la cultura humanística, pues así podrían mejorar sus expectativas de vida, inclusive las del trabajo (Etcheverry, 2000:90).

Etcheverry plantea que sólo si los adultos asumen la responsabilidad, presentando a los jóvenes nuevos modelos de conducta distintos a los tan lamentables ya mostrados, y ocupándose de sacudir la apatía para exigirles el esfuerzo de la confrontación y de la crítica, se recuperará el sentido de sus vidas que se había extraviado. De otro modo, los jóvenes continuarán, como hasta el momento, reflejando la desorientación y la angustia de esos adultos.

Si es evidente que el modelo de expropiación al que nos vemos sometidos ha devastado nuestra economía, el mal mayor que genera pasa, sin embargo larvado y nos deja privados de respuesta. Se trata en el límite de la “naturalización” de todo lo humano, tanto al presentar este modelo económico como un orden inexorable como al intentar reducir a los sujetos que excluye a mero cuerpo biológico, a sobrevivir mediante un asistencialismo que los despoja de todo proyecto e identidad, y a impartirle a la infancia sólo la instrucción necesaria para convertir a los que no caigan del sistema en operarios intelectuales de la maquinaria de bombeo construida para arrancar fuerza de riqueza, ya no motriz sino simbólica, que será impulsada al exterior y no será recuperable para nuestro país en el futuro (Bleichmar, 2006:163).

La posibilidad de pensar deviene entonces una tarea mayor en el proyecto de rescate de la infancia y en la resistencia a la des-subjetivación a la que pareceríamos condenados si nos limitamos a paliar las condiciones existentes.

Creemos importante considerar que cualquier transformación o intento de mejora de las instituciones educativas debe comprender esta naturalización de lo humano, al decir de Bleichmar, como así también la importancia del enseñar a pensar, al decir de Etcheverry, ya que la tarea de educar es una responsabilidad compartida por todos. De esta manera se reclama el compromiso conjunto de la sociedad, en la responsabilidad educativa.

Referencias bibliográficas

- BLEICHMAR, S. 2006. *No me hubiera gustado morir en los 90*. Taurus. Buenos Aires.
- DOLTÓ, F. 2005. *La causa de los adolescentes*. Paidós. Buenos Aires.
- ETCHEVERRY, J. 2000. *La tragedia educativa*. F.C.E. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, O. 2002 *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- GALENDE, E. 1997. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Paidós. Buenos Aires.

APRENDIZAJES MÚLTIPLES E INCONCLUSOS*

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

Carolina Bonvillani

Una nueva forma va adquiriendo el mundo, una modalidad de virtualidades entrecruzadas, donde la informatización y la comunicación global en red despiertan la necesidad de reconceptualizar los espacios instituidos como la universidad, la escuela y por ende, el aula, como únicas unidades espacio-temporales de educación. Se constituye así una constelación de microespacios, en donde se construye una lógica de redes que genera modificaciones en los sujetos, en todas sus dimensiones y, por lo tanto, en las formas de aprendizaje. Precisamente este último trasciende las paredes del aula y penetra las actividades sociales simultáneamente, constituyéndose en un proceso múltiple y extensivo a todo el ciclo vital. Es decir que se aprende permanentemente, sin tiempos ni espacios definidos, disponible para todos en cualquier lugar y en cualquier momento. Hay espacios y tiempos singulares y de ninguna manera universales.

Movidos entonces por esta “lógica” es que Kafka en su última novela, *El castillo*, presenta ese modo de virtualidad que señalamos, en donde la inconclusividad es lo que mueve, genera velocidades y crea permanentemente la mecánica escritura/lectura. La inconclusión parece abarcarlo todo y es ahí donde se expresa claramente esto de un principio y un final como inexistentes. En este texto no sólo no se encuentra una posible salida sino que parece ser el motivo de la escritura la destrucción en torno a lo concluso, de las verdades, en todo caso,

un permanente movimiento de desterritorialización. Es improbable e inverosímil pretender una salida a cualquiera de las entradas, siempre en el caso de que éstas existieran. “*¿Cómo entrar en la obra de Kafka? Es un rizoma, una madriguera.*” (Deleuze-Guattari, 1990:11).

A simple vista hay personajes y un determinado “conflicto” como en cualquier novela popular: un tal K arriba a una extraña aldea para desempeñarse como agrimensor en un castillo. La novela se inicia en un ambiente de indefinición e incógnita en torno al castillo, motivo de deseo permanente “*Y era de noche cuando K. llegó. La aldea yacía hundida en la nieve. Nada se veía de la colina; bruma y tinieblas la rodeaban; ni el más débil resplandor revelaba el gran castillo.*” (Kafka, 1998:5). De allí en más este personaje que hace de forastero se encuentra con múltiples obstáculos y complicaciones para poder acceder al mismo, pero inmediatamente comienzan a evidenciarse cortes, grietas en esta visual kafkaiana, inicialmente tramposa por su simpleza. K no es quien es o debe ser, el acceso al castillo nunca es alcanzado y el movimiento de la lectura deviene en una máquina que no produce un sólo sentido, sino múltiples sentidos en un permanente movimiento inconcluso por llegar a él.

Pero en este relato hay un “centro” aunque virtual, un centro que se supone que existe, y esta sola suposición hace girar a los personajes de la aldea en donde todos hacen actividades para ese castillo. La razón de ser de los aldeanos es algo que nunca se ha visto pero se supone que existe. Lo que importa realmente de esta narración son las interminables acciones que desarrolla K para acceder al castillo sin suerte alguna y todas las relaciones que entabla con los aldeanos no parecen favorecerle en esa búsqueda, hasta que en un momento dado este personaje se topa con un funcionario por demás subalterno, pero que le podría suministrar información muy valiosa para su misión. Es

entonces que K ante esa oportunidad no puede o no quiere aprovecharla y se comporta de una manera tal que la deja escapar. La pregunta es ¿por qué? En el análisis de esta historia vemos que en la caracterización que realiza el autor de K., lo describe como una persona que ante ese universo absurdo que le toca enfrentar, no sabe cómo hacerlo, y al generar algún tipo de acción, lejos de acercarlo a su meta lo aleja. Se trata, entonces, de que todo depende de él, y que éste genera sus propias imposibilidades. Kafka nos muestra en esa alegoría que el sujeto busca adecuar su vida en relación con un ordenamiento que le fija el castillo, se trata de un “ordenamiento virtual”, que no se sabe muy bien dónde está ni cuándo se originó pero que se le “debe” un respeto y en todo caso se “debe” sacrificar la vida por ese ordenamiento. Esos ordenamientos que llevan a un sujeto hasta su propia extinción son los que se plasman en esos espacios instituidos como aquellos que ordenan una educación. Educación entonces que puede ser pensada como una metáfora de ese castillo, un ordenamiento que solicita “renuncias”, “sacrificios” para que el sentido único y sagrado se ancle en los cuerpos de los educandos y educadores. En esta modalidad de educación no hay lugar para lo inconcluso porque todo se presenta como concluido, sólo hay que repetir, imitar, reproducir, sin cuestionar, sin relativizar, sin dudar, sin abrirse a otras posibilidades u oportunidades.

La inconclusividad puede ser pensada como eso que nunca termina, un movimiento permanente, constante, que lleva a diferir los sentidos. Pero también es algo que abre a infinitas posibilidades, diferentes oportunidades surgen de esta “inconclusión”, y que sólo podrán ser aprovechadas por nosotros en la medida en que podamos sostener un tipo de pensamiento que no se cierre sobre sí mismo, sino que se abra a múltiples consecuencias, a numerosos sentidos, sin que se tenga a uno solo como el “centro” desde el cuál se imparte un orden. Así los sentidos, los significados, ya no pueden ser pensados como

aquello acabado, cerrado, concluido. Lo concluso es a-significante, a-representativo; cuando uno cree haber alcanzado un significado encuentra que en realidad el mismo ha escapado, devenido en otro diferente y así sucesivamente.

En este contexto, uno puede llegar a preguntarse ¿Cómo es hoy la comunicación entre los seres humanos? Sabido es que la interacción contemporánea aparece mediada por los *mass media*, pero últimamente el fenómeno de la Internet parece haber ganado cada vez más espacio en ese intercambio humano y generado transformaciones en las maneras de comunicarse, en las formas de acceder al conocimiento. Internet se nos ofrece como un microespacio rizomático compuesta de dobleces y nuevos dobleces puesto en juego en la posibilidad de linkear espacios, en donde el texto, integrado en un formato escénico con imágenes y audio, se metamorfosea en una máquina experimental “*sin interpretación, sin significancia, sólo protocolo de experiencia*” (Deleuze y Guattari, 1990:17) generando diversas y novedosas combinaciones, donde cualquier componente puede incidir o afectar en cualquier otro. Como un rizoma, carece de centro pero sí posee, en términos de estos autores, de *mesetas*, territorios o líneas de relativa estabilidad y organización determinadas por relaciones entre conceptos afines.

Un rizoma se nos presenta así, como aquello que disuelve la polaridad sujeto y objeto. Precisamente rompe una lógica dicotómica, caracterizándose porque en él cualquier zona, sitio, puede ser conectado con cualquier otro, hay heterogeneidad, descentración permanente, “*en un rizoma no hay puntos o posiciones como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas.*” (Deleuze y Guattari, 1977:20). Hay multiplicidades que van modificándose en función de esos entrecruzamientos y generando un *plan de consistencia* “*las multiplicidades se definen por el afuera:*

por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras” (Deleuze y Guattari, 1977:21); en este sentido es asignificante, es decir, que más allá de lo organizado, segmentado, territorializado que pueda estar, siempre está la posibilidad de interrupción, de ruptura, corte y entonces la fuga, el surgimiento, la experimentación por eso, también, rizoma como mapa y no calco, en tanto construcción es abierto, posible de ser desarmado, alterado, modificado y vinculado en todas sus dimensiones. Entonces, un rizoma es conexión continua con otros, es heterogeneidad como diversidad, multiplicidad como proliferación de sentidos y mapa como una cartografía de las interconexiones que se van dando.

De esta manera, podemos pensar que las categorías de universidad, escuela, aula, biblioteca, profesor, alumno son puestas en tensión, en cuestionamiento, se desvanecen frente a la simultaneidad y multiplicidad de conexiones que caracterizan los nuevos procesos de asimilación y construcción de conceptos que ya no están circunscriptos a un espacio, un centro, sino a canales de aprendizajes disímiles, imprevistos, sin un lugar ni un tiempo. A la manera de Internet, se ingresa por cualquier lado, a cualquier hora; se linkea con imprevistos en cualquier espacio ya que éste es virtual y ha perdido un sitio concreto, definido. Hablamos entonces de complejos e inconclusos aprendizajes, en un contexto de nuevas tecnologías; posible para todos, en cualquier momento en tanto está en todas partes.

Así aprender es en la misma línea (on line) al mismo tiempo que se la traza y en donde no hay previsión, hay creación de vida porque se abre la posibilidad de invención, de experimentación continua; y no como el personaje de la novela de Kafka que queda atrapado en la reproducción de un ordenamiento sin poder darse cuenta de que él esta implicado en la continuación de ese orden, él coadyuva a su

persistencia y no hace nada para romper la propia prisión que él fabricó con sus desavenencias. Si más arriba señalábamos que el castillo es una metáfora de la educación, ahora podemos sostener que este personaje lo es del educando. Aprender, entonces, es sumergirse en un flujo informacional, desplazarse por él y llegar a un lugar siempre provisorio que a la manera de una meseta, da una sensación de cierto orden, sin ser “el orden”. En Geología una meseta es esa forma de relieve con pocos accidentes casi plana pero rodeadas de laderas empinadas y abruptas. En términos piagetianos se trataría de que el sujeto llegue a un estado de equilibración provisoria, es decir a esa meseta siempre contingente; y en términos ausbelianos, a la construcción de un significado psicológico o fenomenológico siempre circunstancial; en ambos entonces pero con otros conceptos se plantea esto mismo de las mesetas. Por el mismo lado, en Vigotsky (1977) se encuentra algo similar cuando explica el proceso de reconstrucción conceptual a través del pasaje de una zona de desarrollo real a otra zona de desarrollo potencial en la que el sujeto por sí sólo puede construir un significado. Entonces llegar a una meseta es comprender una idea, que se sabe provisoria, relativa, pero a la que no se sabe cómo se llegó.

Nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender: por qué amores se llega a ser bueno en latín, por qué encuentros se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar (...) No hay método para encontrar los tesoros, sino un violento enderezamiento, una cultura o paideia que recorre al individuo entero (Deleuze, 2002:252).

Como se observa, en estos desarrollos hay un rechazo frontal y explícito a la razón técnico pedagógica que le confiere un valor preponderante a las estrategias de estudio, olvidando el deseo nómade del sujeto.

Nunca se sabe por anticipado qué hay detrás de las laderas.

Sujeto deseo de aprender

Lo que mantiene en permanente movimiento el aprender es, entonces, el deseo, como lo jamás concretado. El aprender no puede ser analizado en forma lineal, secuencial sino desde la complejidad que genera el fenómeno humano en sus múltiples conexiones, que se potencia al interconectarse con otros deseos. Detrás de las laderas sólo se sospecha incertidumbre, incommensurabilidad, por lo tanto posibilidad de creación, inventiva continua, deseo incesante.

El fenómeno humano está atravesado por multiplicidad de dimensiones que hace que cada sujeto sea considerado en su singularidad y por lo tanto imposible de ser generalizado. Esa multidimensionalidad que ahora es tenida en cuenta desde que Herbert Marcuse lo remarcara en su obra *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1984), advirtiéndonos de la necesidad de una nueva tecnología que considere y concilie el deseo del sujeto con la posibilidad de libertad del ser humano, al alcance de todos y no de algunos, como una forma de contrarrestar el avance tecnológico y la organización capitalista al servicio de una estrategias de opresión, de imposibilidad de crítica, de no reacción, de determinación y homogeneización del hombre. Es así como Marcuse advierte en este escrito que la liberación en el capitalismo es sólo aparente, en el sentido de que la búsqueda de la satisfacción de las necesidades sólo es posible por medio del consumo, el confort pasa a ser lo que ordena la vida de las personas y se constituye en una forma de dominio que adormece la crítica de los hombres acerca de la razón para vivir. Es que la pregunta sobre por qué se vive en el mundo es reemplazada por otra razón: la instrumental. Así esta razón instrumental es la que predomina en la concepción de educación, y al estar planteada como una técnica, concibe al sujeto del aprendizaje como aquel que

reproduce un ordenamiento capitalista. Propone así desplazar una actitud más bien técnica por otra estética, abierta a la crítica, a lo dialéctico, por qué no de movimiento rizomático.

Esa multidimensionalidad son los entrecruzamientos de orden histórico, evolutivo, social, familiares que generan formas de defensas, reparo pero también perspectivas sobre el mundo, estrategias originales. Por eso es, y en función de todo esto lo que lleva al sujeto a desplegar una manera de desarrollarse, de aprender única e irrepetible. Esto implica otro rechazo, la idea del proceso de aprendizaje como algo universal y posible de ser sistematizado en forma homogénea. No hay procedimientos estandarizados, sólo hay formas lógicas y lingüísticas de valor general que constituyen el entramado de la vida mental; que facilitan y ordenan enunciaciones particulares permitiéndonos protegernos de la peligrosidad de un mundo (Virno, 2003).

No hay entonces ni punto de inicio ni de terminación, ni un único espacio y tiempo determinado, sólo movimiento, flujo atravesado por el deseo particular de cada sujeto que muta entre creaciones y destrucciones como de aspectos de poder y saber. Donde aprender implica moverse en lo inconcluso, es devenir; un devenir “sujeto deseo de aprender”, ser un flujo de intensidad tal que llevando su vida a un estado de fuerza no personal se desterritorializa, conjugándose allí con otros flujos en un proceso de experimentación que involucra un “...*encuentro en el que cada uno empuja al otro, lo arrastra en su línea de fuga, en una desterritorialización conjugada (...) No hay ningún agenciamiento que funcione a partir de un único flujo*” (Deleuze y Parnet, 2004:53). Precisamente son aquellos conflictos, modificaciones, acciones, intercambios que señalamos anteriormente que se dan entre los personajes de la novela de Kafka, los que a la vez se ponen en juego en el aula de la universidad, de la escuela; en donde el cruce de líneas de deseos forman planos de composiciones de

variadas intensidades, velocidades, además de rupturas entre ellas, implicando esto que algunas líneas se extiendan, se prolonguen y sean asignificantes, no atadas a una significación, pero a la vez, algunas de estas líneas son significantes, es decir que obstaculiza el deseo, lo inhibe. Es lo que ocurre cuando el docente se asienta en un significativo en forma dogmática, no abre a la posibilidad de la duda, de la interrogación; se cierra a las instancias de creatividad, obstaculiza las infinitas posibilidades de abordaje. Este docente se aferra a la idea de un sujeto único y habla de su disciplina como algo más cercano a la fe que a la ciencia, tal vez olvidando que la ciencia se construyó siempre en función de aquellos que arriesgaron las hipótesis más osadas, que se animaron a transgredir, a experimentar y criticar. A trazar y mostrar su propio plan de composición.

Así el docente presenta los contenidos disciplinarios como territorializaciones acabadas, a-críticas, indiscutibles. Busca disciplinar cuerpos, gestos, actitudes y convierte su enseñanza en una cruzada donde el deseo múltiple es el enemigo a combatir.

¿Cómo conceptualizar aprendizajes?

Si hay multiplicidades, subjetividades, cada una de ellas con sus deseos, sus posibilidades lógicas y lingüísticas, que no sólo le van permitiendo ampliar el conocimiento que del mundo tienen, sino generar nuevas y novedosas formas de conocerlo y modificarlo; y hay interconexiones, cruces de deseos, encuentro de sujetos, es que podemos conceptualizar aprendizaje como conjunción, enlace, relaciones y no imitación. Hay líneas de articulación que se combinan con líneas de fuga; territorialidades con movimientos de desterritorialización, de devenires que permitirían una redescritión representacional de los aprendizajes adquiridos implícitamente en los

que interviene tanto los procesos cognitivos individuales como los sistemas de mediación culturales de representación y conocimiento (Pozo, 2003). Pozo considera que en todo proceso de aprendizaje, de adquisición de conocimiento, lo que va incorporándose y/o modificándose no son conceptos –cambiar un concepto por otro–, sino más bien representaciones que de las ideas, cosas, personas tenemos, por eso, es más pertinente hablar de un cambio representacional, es decir, un cambio de cosmovisión. Este proceso gradual y continuo se da, nos dice el autor, a través de un proceso de *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1994), como aquel proceso que permite la re-construcción de los contenidos de las representaciones implícitas y que por la internalización del saber cultural, a través de artefactos o sistemas culturales han devenido en respuestas a ciertos escenarios sociales, culturales, instruccionales, pero por el que el sujeto no sólo explicita el contenido de las representaciones mentales sino que pone de manifiesto una actitud o posición proposicional, epistémica respecto de las mismas. En otros términos, esto implica entender la generación de conocimiento, maneras de entender el mundo a partir de la adopción de una actitud de comprensión con respecto a la información representada en nuestra mente, y que a partir de la intervención de los sistemas culturales se hace conciente, se externaliza y socializa.

Aunque arribados a esta instancia es que podemos advertir un riesgo, según la postura de Marcuse, y es que al sostener Pozo una autonomía, si bien interdependencia, entre las representaciones mentales y los sistemas culturales, son las primeras las que se redesciben, cambian, se modifican, tal vez, sin considerar que en tanto producciones sociales los sistemas culturales también pueden ser redescritos, resignificados, modificados por los sujetos.

Llegados a esta instancia, un interrogante cobra relevancia ¿Con

qué multiplicidades uno confluje para redescubrir la propia? ¿Cuáles son las particularidades que hacen establecer conexiones con ciertas singularidades, objetos y canales de aprendizaje? Y es precisamente una proposición ausubeliana la que nos arroja alguna claridad al respecto “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1998:151). Aquí, Ausubel, se refiere a que partiendo de la indagación de ese deseo único e irrepetible que es cada alumno y que se expresa en los conocimientos que ya ha incorporado, podemos encontrar la trama de la vida mental de cada uno y en función de eso generar un aprendizaje apropiado, significativo para un sujeto y en relación con ese momento histórico, social, familiar y cultural que está viviendo.

Preguntarse por las características cognitivas y afectivas de aquel que aprende es el primer paso de una ruptura con lo Uno, lo homogéneo y abre a la consideración de las diferencias, de lo Múltiple (Virno, 2003). Evita el abordaje irreflexivo del sujeto e inaugura una posición en el docente en donde se privilegia la reflexión sobre aquel que aprende y cómo aprende; sobre el que enseña, acerca de lo que enseña y cómo enseña.

Aprender significativamente supone incorporar nuevos significados en la trama mental del alumno, en su estructura cognitiva-afectiva; es decir, desde una visión más integral de la concepción de estructura mental propuesta por Ausubel y que no sólo pasa por lo cognitivo, hay allí emociones entrecruzadas con los conocimientos. De esta manera, es el educando el que construye significados fenomenológicos o psicológicos, es decir, que los significa desde su propia perspectiva, manera de mirar y escuchar a los otros sujetos y a un mundo. Sólo pueden ser incorporados desde la propia perspectiva,

desde su singularidad. Es desde esta singularidad desde la cual se hace un aprendizaje por recepción y/o descubrimiento, o sea desde una concepción de educando singular y no universal. Sólo hay aprendizajes múltiples e inconclusos.

Retomando estas ideas en la novela de Kafka, podemos inferir la significatividad que adquieren las cartas, expedientes, permisos, pautas, prohibiciones, que comenzaron a regular ese deseo jamás alcanzado de acceder al castillo o a ciertas personas vinculadas a él.

Llegados a este punto, podemos decir que es esta estructura integral, entramado mental, la que se pone en juego en cada singularidad que es un alumno y de la que se vale para construir sus propios referentes prácticos y teóricos, su plano de composición, automodelándose en conjunción con otros sujetos, conocimientos que circulan a través de bibliotecas, escuelas, universidades, museos, centros culturales, páginas Web, soportes varios con información disímil, producciones audiovisuales y multimediales. Esta consideración es la que da al proceso de aprendizaje su condición de múltiple e inconcluso; generando una producción esencialmente propia, única a partir del entrecruzamiento de líneas de fuga y velocidades (Deleuze y Guattari, 1977).

Sólo hay aprendizajes múltiples e inconclusos.

Bibliografía

- AUSUBEL, D., J. NOVAK y H. HANESJAR. 1998. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México.
- DELEUZE, G. 2002 *Diferencia y repetición*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- DELEUZE, G. y C. PARNET. 2004. *Diálogos*. Pre-Textos. Valencia.
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI 1985. *El Anti Edipo*. Paidós. Barcelona.
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI. 1977. *Rizoma. Introducción*. Pre-Textos.

Valencia.

DELEUZE, G. y F. GUATTARI. 1990. *Kafka. Por una literatura menor*. Era. México.

KAFKA, F. 1998. *El castillo*. Emecé. Buenos Aires.

KARMILOFF-SMITH, A. 1994 *Más allá de la modularidad*. Alianza. Madrid.

MARCUSE, H. 1984. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Ariel. Barcelona.

POZO, J. 2003. *Adquisición de conocimiento*. Morata. Madrid.

VIRNO, P. 2003. *Gramática de la multitud*. Colihue. Buenos Aires.

VYGOTSKY, L. 1977. *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

**ADOLESCENTES Y AFRONTAMIENTOS:
UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN
PARA LA SALUD***

Soraya B. Rached

* Presentado en Jornadas de Internacionales de Educación. SADOP. Córdoba, 2005.

1. Introducción: vivir en la encrucijada actual

Cómo llegar a ser lo que se es.

Nietzsche

La actual encrucijada en la que se encuentra la humanidad es producto, entre otros factores, de la *incoherencia* porque se hace lo opuesto a lo que se dice y piensa, sobre todo por la presencia de un *doble discurso* (emparentado con el concepto anterior) porque constantemente se emiten mensajes ambiguos y contradictorios que se prestan al malentendido y a la confusión. Es deseable destacar que también merece especial consideración la *irresponsabilidad* evidenciada en el “no hacerse cargo del cargo” que cada uno desempeña en la comunidad como adulto: padre, maestro, político, generador de opinión, y demás.

Se define a la “encrucijada” como el punto de intersección de dos o más calles o caminos, y en sentido figurado como emboscada o asechanza. La realidad que se impone está plagada de “intersecciones y asechanzas”, entendiendo a estas últimas, como engaños y artificios para dañar. En este escenario “todos” estamos expuestos pero no de la misma forma, reconocemos sujetos más o menos vulnerables a los retos cotidianos. Cada ser humano “afronta” de modo particular cada situación a la que se expone. *Afrontar significa* poner cara a cara, oponerse con hostilidad; del latín ‘affrontare’ es desafiar; en sentido

implícito: estar en actitud de desafío, es decir *estar frente a*.

Sabemos que el hombre no ha nacido para vivir solo, aislado. Para realizarse necesita vivir inmerso en un mundo de comunicación e interrelación. Para disfrutar de sus pertenencias necesita, como le ocurre a un niño con una pelota, la presencia de alguien con quien compartirlas. El goce pretendidamente solitario se realiza mediante el artificio efímero de una presencia imaginaria, virtual. “La moderna tecnología ha tejido una inmensa red de comunicación que pone en contacto instantáneo a las personas de todo el mundo, sin embargo, nunca como hoy ha habido un sentimiento tan generalizado de que la genuina comunicación está rota” (Bohm, 2001).

Chiozza (1998:229-230) cita a Gebser y dice:

En el terreno de lo social asistimos a una crisis de valores tan profunda como que sólo hubo otra semejante en todo el desarrollo de la civilización humana. Mientras que aquella primera crisis marcó el pasaje de una época de predominio del pensamiento mágico a una época de predominio del pensamiento lógico o racional, la nuestra corresponde a la interrupción en la conciencia de una nueva certidumbre. El pensamiento racional, nuestro instrumento más privilegiado, no sólo posee una capacidad limitada por su misma estructura, en la aprehensión de la realidad, sino que, lo que es peor, deforma inevitablemente dicha realidad en el acto mismo de su operación.

Teniendo en cuenta que estamos en el fin de una era y en el comienzo de otra no es de extrañar que nuestro mundo de valores no sea coherente ni ordenado, y que coexistan en él, mezclándose y oponiéndose entre sí, valores actuales y anacrónicos. La consecuencia de esta situación es doble. Por un lado coexisten, por así decir, tal número de éticas distintas como de individuos. Por otro lado, y ante esta crisis, los individuos aislados tienden a quedar más sometidos que nunca a valores arcaicos cuyo origen es inconsciente y que ya han sido superados por la evolución de la cultura.

Consideramos a Ortega y Gasset (1949) cuando sostiene:

aquello que llamamos sociedad no es la convivencia misma, sino una especie de corpus normativo que, bajo la forma de tradiciones o costumbres, y como residuo o remanente de las convivencias pasadas, acota y determina las formas de la convivencia actual. Digamos entonces que la relación entre los hombres no es sociedad, sino convivencia, y existe una relación entre los hombres y ese corpus de estereotipos animados que llamamos sociedad. De modo que los hombres que conviven en la sociedad engendran, mediante esa convivencia, una nueva sociedad que determinará las formas de las convivencias futuras.

Chiozza (1998:231) afirma que

lo nuevo es la *carencia*, en nuestros días, de una estructura de valores compartidos que sirva de base a una modificación concebida como perfeccionamiento y no como un cambio general y fundamental que afecta las bases mismas de sistema axiológico.

Reconociendo a la adolescencia como un período de importantes cambios físicos y psicológicos, una etapa importante en el desarrollo humano puesto que en ella se producen sustanciales transformaciones en la personalidad, al mismo tiempo que se define la identidad y se lleva a cabo la elaboración de un proyecto de vida, el logro de la identidad, la elección de la pareja y de una profesión o trabajo exigen al joven la *puesta en marcha de recursos* que hagan posible enfrentar tan diversas cuestiones (Aberastury y Knobel, 1981; Figueroa, 2005; Barrón de Carbonetti, 2000).

Algunos grupos permiten el tránsito armónico de la niñez a la adultez, aunque otros suelen generar síntomas psicológicos en el adolescente, problemas de comportamiento en el ámbito familiar, escolar o en las interacciones sociales. Los estilos de vida y las oportunidades de salud, bienestar y desarrollo de los jóvenes tienen una relación muy estrecha con el contexto sociocultural, facilitando u obstaculizando este tránsito hacia la edad adulta. La definición de estos procesos varía de

una sociedad a otra, según las personas y a lo largo del tiempo, transmitiendo cada grupo social un particular modo de “ser adolescente”.

El contexto es un factor interviniente y determinante en el comportamiento por lo que resulta conveniente tomar en cuenta los ambientes percibidos por el sujeto.

Se fundamenta la importancia atribuida al tema por considerar las estrategias de afrontamiento como posibles factores protectores de la salud.

Kliksberg (1995) señala, según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que la pobreza tiene consecuencias devastadoras sobre la población, siendo las principales la desnutrición (que ha padecido el adolescente desde temprana edad), altas tasas de mortalidad infantil y escolaridad pública deteriorada con altos índices de problemas académicos y deserción escolar.

El adolescente suele estar incluido en un grupo familiar caracterizado por la inestabilidad en su configuración y en los vínculos. Tal situación se presenta asociada a factores económicos, ya que los jefes de familia afectados por agudos problemas de desempleo no llegan a constituir familias estables, o bien, abandonan el grupo familiar, quedando éste a cargo de mujeres. Por eso se ha hablado de un debilitamiento del tejido social (PNUD, 1993, 1994). El adolescente abandona tempranamente el sistema escolar, y debe asumir roles adultos para los cuales no tiene la madurez suficiente ni está preparado psicológicamente (Picco y Galende, 2001). No existe o es muy limitada la socialización primaria que ofrece la familia; el adolescente se socializa no en el ámbito del hogar y la escuela, sino en la calle, como hábitat predominante y como un medio para sobrevivir. El informe agrega que bajo estas condiciones aumentan los índices de homicidio, violaciones, delitos relacionados con drogas, suicidio y porcentajes de jóvenes en las poblaciones reclusas (Figueroa, 2005).

Consideramos que la cuestión de la educación ya no es una cuestión de docentes solamente, es cuestión de todos, no en términos de culpabilidad sino en términos de responsabilidad. Cada uno de nosotros deja la cuestión para mañana. La educación vive una época de crisis porque el ser humano responde mal a ese reduccionismo tecnificado.

2. Adolescentes y afrontamientos

Barrón de Carboneti, afirma que

podemos considerar la adolescencia como un período de oportunidades y riesgos en el que no todos los jóvenes son igualmente vulnerables. Sabemos que los problemas tienen raíces comunes y están relacionados entre sí por factores comunes subyacentes y relacionados con el entorno social de gran influencia en el comportamiento de los adolescentes.

El objetivo de la investigación es conocer las estrategias de afrontamiento de los adolescentes. ¿Por qué el afrontamiento?, por considerar las estrategias de afrontamiento como posible factores protectores de la salud, para trabajar desde la promoción y educación para la salud.

Frydenberg y Lewis (1997:13) afirman que es necesario conocer los modos de afrontamiento del adolescente, ya que tal información es útil para poder interpretar sus sentimientos, ideas y conductas. Definen al afrontamiento como “las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas”.

Casullo y Fernandez Liporace (2001) entienden a la capacidad de afrontamiento como el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos, acciones) que un sujeto utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan.

Desde el modelo de Lazarus y Folkman (1986) no son las situaciones en sí mismas las que provocan una relación emocional, sino la interpretación que el sujeto realiza de tales situaciones; porque muchas veces el ser humano actúa a partir de un mal entendido.

Según Frydenberg y Lewis (1997) es posible hacer una distinción entre afrontamiento general y específico, es decir el modo con el que el adolescente encara cualquier situación (general) y una problemática particular (específico), haciendo referencia al afrontamiento general. En sus investigaciones identificaron 18 estrategias: buscar apoyo social, concentrarse a resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, acción social, ignorar el problema, autoinculparse, reservarlo para sí, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo, buscar ayuda profesional, buscar diversiones relajantes y distracción física.

Olson y Mc Cubbin (1989) destacan dos aspectos básicos en la literatura sobre el tema: por un lado, el afrontamiento como un proceso y por el otro, la eficacia del mismo. El afrontamiento sería entonces una proceso que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes; no siempre la puesta en marcha de este proceso garantiza su éxito. Si al hacerlo el individuo tiene éxito para solucionar la situación problemática presente repetirá el mismo ante situaciones similares; en caso contrario buscará otro recurso o tenderá a la repetición de respuestas equivocadas y frustrantes.

El auge del individualismo, que en otro tiempo condujo al hombre hacia el florecimiento de sus disposiciones, nos muestra hoy sus formas caducas. Cómo afronta el adolescente situaciones problemáticas a partir de afectos desvirtuados como por ejemplo los analizados por Chiozza (1998):

el orgullo que implica responsabilidad y esfuerzos, hoy cede su puesto a menudo a la vanidad, que es irresponsable y más fácil. El egoísmo se viste con el ropaje más digno del amor familiar. La amistad, sazónada con el cálculo, queda sometida a las leyes de la relación concretamente útil. El cariño, que enriquece el vínculo amoroso a través de la generosidad y la capacidad de cuidar se convierte en una debilidad peligrosa, que debe ser sustituida por la pasión y el enamoramiento, que procuran la posesión del objeto. Todo esto en nombre de una necesidad de progreso individual que se hace imperativo bajo las formas, paupérrimas en su absurda simplicidad, de mayor poder, o prestigio, y mayor riqueza.

3. Consideraciones finales: una mirada desde la Educación para la Salud

A partir del conocimiento de las estrategias de afrontamiento que el adolescente ejecuta frente a distintas situaciones y por considerarlas como posibles factores protectores de la salud son valoradas como tierra fértil para ser trabajadas desde la Educación para la Salud.

La Educación para la salud puede definirse como

el proceso de educación para el conocimiento propio de la persona en todos sus aspectos, tanto individuales, sociales como ambientales, con la finalidad de conseguir una vida sana individual y colectiva. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a conseguir en la población una serie de cambios de comportamientos que permitan obtener una mejoría de la salud (Rached, 2003).

Consideramos que la educación para la salud debe iniciarse desde la infancia, en la familia, el hogar, la escuela, porque es en esa etapa evolutiva en la que el niño debería aprender y “comprender” a proteger su propia salud y la de la comunidad en la que vive. Estamos convencidos que fomentar un *estilo de vida sana*

debería ser un objetivo primordial de las políticas públicas. De allí la necesidad de elaborar programas y proyectos educativos para la resolución de los diferentes problemas de salud actuales de la población a partir de la detección de los mismos e intentar llegar al consenso.

Educación para la salud supone:

- escuchar y comprender al “otro”, desde su pensamiento y sentimiento (conocer sus afrontamientos),
- informar y concientizar al individuo para que adquiera los conocimientos, procedimientos, actitudes y hábitos básicos para la defensa y formación de la salud individual y colectiva,
- ayudar a configurar estilos de vida lo más sanos posibles.

Esto requiere actuaciones y situaciones de aprendizaje continuadas en el tiempo, no consiste en acciones puntuales, sino que ha de abordarse de una manera integral e interdisciplinar, siendo una tarea que compete a todos los actores.

El éxito de la Educación para la Salud sólo puede alcanzarse en la medida en que todos los involucrados logren captar la confianza y participación de la comunidad en los trabajos de promoción de la Salud. Esto sólo es posible si se trabaja en función de sus necesidades, anhelos e inquietudes.

A partir de la *Carta de Ottawa* para la Promoción de la Salud, la Educación para la Salud (EPS) ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada o formal y en la educación social (no reglada - no formal).

Sin embargo, la Educación para la Salud (EPS) es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque

ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación con la salud. De un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más amplio, que considera la salud como la totalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social.

Así pues, la EPS, que tiene como objeto mejorar la salud de las personas, puede considerarse desde dos perspectivas:

- Preventiva
- De promoción de la salud

Desde el punto de vista preventivo, capacitando a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, capacitando a la población para que pueda adoptar formas de vida saludables.

Esta revolución ideológica ha llevado, como consecuencia, a la evolución en los criterios sobre los que se sustenta el concepto de EPS. Proponemos la Educación para la Salud como un proceso de formación, de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al alumno y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud. (Adaptado de Orientaciones y Programas. Educación para la Salud en la Escuela. Generalitat de Catalunya, 1984).

Crabay (2000:47) sostiene que

la cultura por la paz, la tolerancia de lo diverso, el respeto al ser humano y sus etapas de desarrollo, se construyen cotidianamente en el hacer, en el pensar y en el decir. Sugiere, por tanto, revisar nuestras prácticas y el quehacer de nuestras instituciones a la luz de una perspectiva más humana y solidaria.

Es necesario no confundirse; *educar no es imprimir lo que uno sabe en el otro, sino, muy por el contrario, y como la etimología lo*

indica, conducir hacia fuera lo que existe adentro de él. Precisamente en eso reside lo esencial, porque no se trata hoy de asumir ni rechazar valores sociales que ya están establecidos, ni tampoco de retocar o perfeccionar alguno que funcione mal.

Cuando, en el proceso de hacer consciente lo inconsciente se empiezan a cuestionar los antiguos valores, y se aborda al mismo tiempo el campo de una crisis axiológica como la nuestra, es necesario *evitar armar de urgencia un ideal protésico*, que lamentablemente cumplirá funciones de parche, para ir en cambio a buscar en las fuentes viscerales de la necesidad de convivencia y trascendencia, la auténtica materia prima de la norma social.

Bibliografía

- ABERASTURY y KNOBEL. 1981. *La adolescencia normal*. Paidós. Buenos Aires.
- BARRÓN de CARBONETTI, en CRABAY, M. 2000. *Prevención y Educación*. UNRC. Río Cuarto.
- BOHM, D. 2001. *Sobre el diálogo*. Kairós. Barcelona.
- CASULLO, M. 1998. *Adolescentes en riesgo: identificación y orientación psicológica*. Cuadernos de Orientación Psicológica. Paidós. Buenos Aires.
- CRABAY, M. 2000. *Prevención y Educación*. UNRC. Río Cuarto.
- FIGUEROA, M. 2005. "Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico". *Anales de Psicología*, Vol. 21, Nº 1 (junio) 66-72. Universidad de Murcia.
- FRYDENBERG, E. y R. LEWIS. 1997. *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes*. Manua.: TEA. Madrid.
- KLIKSBERG, B. 1995 *Pobreza, el drama cotidiano: clave para una nueva gerencia social eficiente*. Norma S.A. Buenos Aires.

- KORNBLIT, A. & A. MÉNDEZ DIZ. 2000. *La Salud y la Enfermedad: aspectos biológicos y sociales. Contenidos curriculares*. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- LAZARUS, R.S. y S. FOLKMAN. 1986. *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. Barcelona.
- OBIOLS, G.A. & S. OBIOLS. 2000. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapelusz Buenos Aires.
- OBIOLS, S. 2002. *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. 1996. *Promoción de la salud: una antología*. Publicación científica 557. “Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986)”, Washington.
- PICCO, E. y B. Galende. 2001. *Trabajo infantil su impacto en la constitución subjetiva*. Kairós. Barcelona.
- PNUD (1995). Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1993-1994), en KLIKSBERG (ed.) *Pobreza, el drama cotidiano: clave para una nueva gerencia social eficiente*. Norma S.A. Buenos Aires.
- RACHED, S. 2003. “Educación para la Salud”, en *Proyecto Agentes Preventores Cardiovasculares “Por una Comunidad Saludable”*. Secretaría de Salud y Promoción Social. Municipalidad de Río Cuarto.
- SÁNCHEZ CABACO, A. 1995. *Indicadores de Riesgo en Salud Mental y Estrategias de Prevención en la Adolescencia*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Caja Salamanca y Soria. Salamanca.
- TRIANES, M. 1999. *Estrés en la infancia, su prevención y tratamiento*. Narcea. Madrid.

LAS SUBJETIVIDADES

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

CONTEMPORÁNEAS*

Eduardo de la Barrera

Según Paolo Virno, estamos transitando una época muy similar a la que se vivió ya en el siglo XVII donde en el medio de guerras se construyeron las categorías de análisis de la política moderna. Esas categorías son las que permitieron construir una forma de subjetividad dentro de la Modernidad que hoy es obsoleta, pero que, paradójicamente, esta nueva conceptualización del sujeto no está desarrollada en los análisis contemporáneos pero si aprovechada por el modo de producción actual: el posfordismo. Es esta nueva redefinición del sujeto la que intentaremos analizar desde distintas perspectivas que, al centrarla en las formas de vida contemporáneas reguladas por el posfordismo, le dan a este abordaje la posibilidad de examinar toda la complejidad que interviene en la constitución de las subjetividades. Se trata entonces de una visión que contempla simultáneamente varias dimensiones de análisis y, como producto de ese entrecruzamiento, refleja líneas de fuga que caracterizan a este proceso de sentido como atravesado por distintos lenguajes de acuerdo con la épocas, lenguajes que definen y redefinen formas de ser, modos de entender y ver el mundo.

La categoría de “subjetividad social” incorporada por González Rey (2002) permite romper con la idea de que la subjetividad es una

construcción individual y la coloca como la resultante de un entrecruzamiento complejo de factores que actúan simultáneamente en su constitución. Si la experiencia vivida en un momento dado por un sujeto sólo adquiere significación dentro de su historia subjetiva como sujeto, esto quiere decir que sólo se percibe de acuerdo con el pasado vivido y, por lo tanto, la “subjetividad social” es un proceso doble y simultáneo donde el sujeto es su constructor pero a la vez es construido.

La categoría de subjetividad social permite significar determinados procesos ocultos en la constitución social, a través de relaciones e interpretaciones entre experiencias y formas concretas de comportamiento social de las personas y los grupos. La construcción de la subjetividad social tiende a seguir la procesualidad en la cual el sujeto actúa en espacios sociales complejos (González Rey, 2002:194).

Lo que señalamos aquí es esto de *determinados procesos ocultos en la constitución social* que nos parece interesante descomponer, ya que aparece una dimensión de ocultamiento o por lo menos un aspecto que ha sido soslayado en anteriores análisis sobre la subjetividad. Nos referimos aquí al denominado programa de investigación estructuralista, cuya originalidad estuvo en abarcar bajo el modelo de ciencia galileana, aquellos aspectos que se le aducían como propios del hombre y que no solían ser objetos de análisis de la ciencia, a saber: sus estrategias matrimoniales, la mitología, la alimentación, la moda, la subjetividad. De esta forma, el estructuralismo arrojaba sobre el hombre una mirada científica y con esto un modelo de ciencia en particular que tomaría al primero en tanto formando parte de una “estructura” y por ende factible de ser matematizado.

Aquello que no ha sido tenido en cuenta es la idea de la subjetividad como *proceso* atravesado por múltiples matices que sólo un análisis riguroso puede develar.

La teoría de la subjetividad que asumo rompe con la representación que constriñe la subjetividad a lo intrapsíquico y se orienta a una representación de la subjetividad que en todo momento se expresa en la dialéctica entre el momento social y el individual, este último representado por un sujeto implicado de forma constante en la procesualidad de sus prácticas, de sus reflexiones y de sus sentidos subjetivos. El sujeto representa un momento de contradicción y confrontación no sólo con lo social, sino con su propia constitución subjetiva, lo que representa un momento generador de sentido de sus prácticas (González Rey, 2002:212).

Se destaca aquí esto de un *sujeto implicado*, un sujeto que no puede ser pensado sino integralmente, con sus afectos, aptitudes, actitudes, motivaciones sumergido en una práctica social con la cual confronta, se define y redefine permanentemente de acuerdo con las distintas experiencias que atraviesa tanto él como sujeto como las formas de organización históricas que lo tienen como protagonista.

El atravesamiento de experiencias por parte del sujeto no puede ser pensado sin la intervención central de las emociones, es por eso que éstas ahora aparecen integradas con los otros elementos clásicos que integran la psique. Esta versión “ecológica” de la mente humana permite pensar ya no las emociones como reacciones frente al mundo sino conformando un compromiso indisoluble en cualquier actividad humana, desde la más abstracta hasta la más concreta. De esta manera, las emociones participan de toda interacción y a la vez son reconocidos como justificadoras y motivantes de la condición humana, pero también se las considera como complejas para su abordaje analítico.

Esta complejidad inherente al abordaje de las emociones, no sólo permite pensar un a priori en todo análisis de la subjetividad, a saber: el entrelazamiento necesario entre emoción/praxis, sino que a la vez genera un cambio de posición en el análisis que elimina la visión estática de la motivación humana e incorpora una perspectiva integral:

Por ejemplo, la motivación por el estudio integra diferentes elementos de sentido en cada sujeto concreto, y en cada contexto social y cultural específico, como pueden ser en nuestra cultura sentidos asociados a la relación con los padres, la raza, el género, la sensibilidad social, etc. que aparecen en la emocionalidad producida por el joven en relación con el estudio (González Rey, 2002:217).

Desde esta perspectiva la praxis humana es un sistema “en acción” que integra las distintas dimensiones que habían sido analizadas por separado por aquella versión de la ciencia y la razón moderna. Y al hacerlo nos arroja una visión más compleja, dinámica, en permanente transformación e impredecible. De aquí que el abordaje del proceso de subjetivación requiere a la vez una integración con otros aspectos macros que necesariamente intervienen en este proceso.

Las configuraciones subjetivas son extremadamente móviles, dinámicas, lo que nos permite representarnos la producción de sentidos en un permanente acontecer que toma formas de organización diferenciada en el curso de este proceso (González Rey, 2002:226).

Todo este planteo que realiza González Rey lo conduce a afirmar que el estudio de la personalidad es inseparable de su marco histórico-cultural del cual forma parte y desestima la idea de que la identidad estaría ordenada y definida para siempre. Así, la personalidad es vista como una organización dinámica y que no puede verse desde el par dicotómico “adentro/afuera”, sino como un sistema dialógico que intercambia, transforma y redefine permanentemente su praxis, sus lecturas y su propia percepción en relación dialéctica con un entorno que lo atraviesa sin solución de continuidad. Lamentablemente este planteo no avanza más allá de su análisis, que para seguir una coherencia estaría necesitando la integración con otros desarrollos para que de este modo se puedan construir presupuestos ontológicos

novedosos.

Al analizar las formas de organización contemporáneas con las cuales se integra hoy el sujeto, podemos extraer una apreciación del proceso en el cual se está implicado, cuáles los elementos que intervienen en sus prácticas, las estrategias actuales que utilizan y las formas de apreciación, valoración, del momento histórico que se atraviesa. Por eso, partimos de considerar que estamos atravesando una nueva modalidad de capitalismo, novedoso en el sentido de que el modo de producción hegemónico de la sociedad occidental debe su subsistencia a la manera en que ha sido capaz de mutar, menos en el aspecto productivo que en las dimensiones psicosociales de sus agentes. De esta manera, se menciona al “nuevo espíritu” del capitalismo como aquel desarrollado en esta época postweberiana, que adquiere escenarios diferentes y más complejos (Boltanski y Chiapello, 2002). Estos autores, en un examen minucioso realizado sobre la bibliografía que utilizan los empresarios en su formación, perciben ese cambio que se ha producido en la perspectiva de análisis del recurso humano. Ahora se trata de lograr que los trabajadores tomen la iniciativa, implicándose en su empresa; se busca que el factor humano sea la *diferencia* entre las empresas de igual producción y para alcanzar ese “plus” necesitan de una reconversión de sus maneras de gerenciar, de sus costumbres de gestionar a las personas. Esto es lo que estos autores, en un examen minucioso realizado sobre esa novedosa idiosincrasia del *management* actual, llaman “el nuevo espíritu del capitalismo”, tal vez haciendo referencia y un cierto homenaje al clásico libro de Max Weber.

¿En qué consiste este nuevo escenario productivo que se beneficia ampliamente de las actuales subjetividades? Hay por un lado un aspecto que parece ser prevaleciente y es aquel que coloca a la “vida” de los agentes entrelazada e indiferenciada del modo de producción contemporáneo. Se podría decir que en otro momento

histórico del capitalismo, en el cual prevalecía la racionalización del proceso productivo, iba acompañada de una fragmentación de esa “vida”, que sería aquel “trozo” necesario para el sistema: su fuerza física. Pero actualmente es toda la “vida” la que se pone al servicio de la producción, esto quiere decir que no hay nada de ésta que sea soslayada ya que el agente es productivo si se lo toma en su totalidad.

Es por esto que Virno (2003) menciona esto de la biopolítica acuñada por Foucault como un concepto que, si bien fue útil en el análisis que realizara este último sobre los finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, hoy necesita de un giro más radical en su significado. Así, la biopolítica era pensada por Foucault (1979) como aquel instante histórico en que la vida biológica comienza a ser regulada políticamente. Virno, en su búsqueda por encontrar una relación entre la vida cotidiana, el ethos, y la utilización de las subjetividades por el postfordismo, intenta introducir lo que él denomina un concepto más complejo de ser abordado por el pensamiento filosófico y que no ha sido tenido en cuenta por Foucault: la fuerza de trabajo.

¿Qué significa “fuerza de trabajo”? Significa *potencia* para producir. Potencia, es decir, facultad, capacidad, dynamis. Potencia genérica, indeterminada. En ella no está prescrito un tipo particular de actividad laboral, sino que alude a tareas de *cualquier* tipo, desde la fabricación de una cortina hasta la cosecha de peras; desde el parloteo incesante de un fanático del chat hasta la corrección de pruebas de un libro de texto (Virno, 2003:85, la cursiva es del autor)

De esta manera y siguiendo a Marx en su definición de la “fuerza de trabajo”, Virno la presenta bajo un aspecto integral, es decir que incluye a todo tipo de competencia que se le asigne a la condición humana y engloba de esta forma lo que él denomina potencia. La “fuerza de trabajo” es algo que no puede ser fragmentado, se trata de una

totalidad que incluye aspectos físicos, psíquicos y lingüísticos, la vida en su totalidad. Y es esta vida la que compra el posfordismo, no un aspecto de ella, sino toda la vida. Luego, al ponerla a trabajar, aquella potencia se convierte en acto.

Es ésta la diferencia entre el modelo fordista de la producción seriada y racional que sólo le interesaba algún aspecto de esa vida, hoy el posfordismo compra la totalidad, “*la genérica capacidad de trabajar*” (Virno, 2003:86), que no tiene una existencia tangible, medible, sino que es sólo potencia. De esta manera, el capitalista se interesa por ese cuerpo que contiene esa vida como algo potencial a ser desarrollado en beneficio del primero. Ese cuerpo es el objetivo a gobernar y es el objeto de la biopolítica: un cuerpo integral. La vida es el sustrato de la fuerza de trabajo y ésta a su vez es la mercancía por adquirir por parte del capitalista. De aquí entonces la fuerte necesidad de administrar y gobernar esa vida que resulta clave para el desarrollo del capitalismo posfordista. La noción de biopolítica ahora se completa y perfecciona.

La tesis de Boltanski y Chiapello (2002) gira en torno a esta idea de vida integral, así sostienen que la distinción entre vida privada y vida laboral ya no se sostiene, sus fronteras se han diluido y hoy se puede hablar en términos de totalidad. El entrecruzamiento de lo particular y lo laboral es una constante y los agentes ya no distinguen entre una comida de negocios o una cena entre amigos, entre lo que es de uno como pertenencia subjetiva y lo que es de la organización como pertenencia social, así el ocio que antes aparecía bien distinguido en la esfera privada hoy se entremezcla bajo la figura de una “cena de negocios”: ocio y trabajo. Se trata entonces de una superposición de ámbitos, en donde la “lógica capitalista” invade los intercambios cotidianos, los indiferencia, pero a la vez extiende un control sobre ellos. Hasta

la reproducción familiar antes ligada al devenir amoroso ahora es planificada estratégicamente por ese entrecruzamiento de las vidas laborales y privadas. Una biopolítica integral, que ya no busca disciplinar sino controlar.

El desarrollo de la empresa japonesa en los '70 abrió esta idea de la implicación de los trabajadores en las tomas de decisión sobre la producción, haciendo de esa implicación de los empleados el motor del fenómeno conocido bajo el título de "toyotismo". Pero esa implicación significaba en el corto plazo ese entrecruzamiento de las vidas hasta allí diferenciadas. Ahora la implicación de los trabajadores debe ser sostenida en el tiempo y en el espacio sin posibilidades de distinción, ya que el capitalista ha comprado la vida y no fragmentos de ésta. Los tiempos y los espacios se colonizan con la lógica posfordista y la creatividad, el pensamiento, la reflexión, los afectos, el aprendizaje permanente, son tomados por este nuevo paradigma productivo.

Arlie Hochschild (2003) plantea esto de que las emociones ahora son rescatadas en este nuevo paradigma ya que son altamente valoradas por la producción, de ahí que la implicación del trabajador se convierta en el eje de la nueva empresa. Los escenarios han transformado las categorías de análisis y la noción de subjetividad no es ajena a estas transformaciones. Así la potencia es comprada y vendida, pero es una potencia abstracta; es un trabajo que puede ser considerado como no objetivado, de lo que se desprende la expresión de Marx citada por Virno "*el trabajo como subjetividad*".

La subjetividad "en proceso"

Llegados a este punto podemos ver el solapamiento que se ha producido entre la vida privada y la vida pública; ambas esferas, anteriormente claramente delimitadas, ahora se diluyen y no se distinguen

entre sí. Este fenómeno produce una explosión de categorías indiscutidas, dichas polaridades público-privado se derrumban y al entremezclarse evidencian la acción que ejerce el paradigma productivo del postfordismo. La ruptura de categorías clásicas se extiende a los pares naturaleza-cultura, colectivo-individual, etc., es decir a aquellas categorías que organizaban la percepción del mundo desde un modelo de razón que se plasmaba en un paradigma de producción: el fordismo. Al generarse una crisis en este último, se abre paso la necesidad de incorporar la vida en su totalidad en ese proceso de producción y es por eso que las categorías acuñadas en el viejo modelo, caducan. Es en este escenario donde al hablar de subjetividades también deben desarrollarse conceptualizaciones novedosas.

Las subjetividades contemporáneas están atravesadas por la incertidumbre, la velocidad de los cambios, la tecnología, las realidades virtuales, las construcciones mediáticas, la comunicación en tiempo real, configurando de este modo una forma de ser orientado hacia lo sobre estimulante. Paul Virilio sostiene que se ha pasado de la colonización geográfica hacia la colonización del cuerpo:

Ultima figura política de una domesticación en la que, luego de las especies animales genéticamente modificadas y las poblaciones humanas sojuzgadas en sus comportamientos sociales, lo que ahora se inicia es la época de los componentes íntimos. (Virilio, 2003:110).

Desarrolla aquí la idea de la microcomputarización de lo vivo a través del fenómeno de la miniaturización tecnológica, así la era de los transplantes ya no necesarios para la salud sino como justificados por una estética de la excitación gana terreno en el plano de las subjetividades contemporáneas. De esta manera desde la silicona implantada para aumentar glúteos, labios, senos, etc., hasta la ingesta de excitantes en forma de anabólicos, energizantes, junto al cada vez más utilizado mundialmente como el sildenafil (más conocido bajo su

nombre comercial: Viagra), configuran un modelo de relación con el otro atravesado por la sobreexcitación. ¿En qué se ha convertido un cuerpo? En una mezcla de tejido vivo y tecnología que trata de alcanzar la velocidad de la información, un cuerpo que acompaña las transformaciones tecnológicas transformándose él también en simultáneo, en tiempo real:

De hecho, se trata de la realización, casi un siglo más tarde, del sueño de los futuristas italianos: el cuerpo del hombre íntegramente nutrido por la técnica gracias a la miniaturización de “máquinas microbios” poco menos que invisibles, pero con una diferencia fundamental en el orden de magnitud de velocidad, puesto que ya no se trata, como lo esperaba Marinetti, de rivalizar con la aceleración de los motores, haciendo del cuerpo-locomotor del individuo el equivalente de la locomotora o de la turbina eléctrica –cuyas velocidades relativas ya están superadas– *sino, más bien, de aparejar el cuerpo humano para hacerlo contemporáneo de la era de la velocidad absoluta de las ondas electromagnéticas* (Virilio, 2003:113, la cursiva es del autor).

El cuerpo invadido por la tecnología y *aparejado a la era de la velocidad* es una muestra de lo deficiente de ciertas categorías en el análisis de las subjetividades actuales. Se trata ahora de un cuerpo que es biotecnológico y como tal desarrolla un modo de ser psicotecnológico que requiere de formas diferentes de imaginación, que reestructura las sensaciones a partir de prácticas virtuales, que altera los ritmos vitales para ponerlos en consonancia con la velocidad de la transformaciones, así la tecnología se convierte en un producto natural “perecedero”, que necesita su reposición para poder “alimentar” ese cuerpo ávido de “nutrientes” electrónicos. Esto es lo que nos permite pensar la caída de otra categoría: interno-externo, ya que ambas se funden, ya no es posible pensar la tecnología como un periférico del cuerpo, algo externo, sino que eso se “introduce”, se entremezcla y genera formas de pensar, modos de percibir, maneras de razonar e

imaginar, que a su vez modifican esa misma tecnología que ya se convierte a la manera de un alimento cualquiera en “perecedera”. La velocidad es el signo de los tiempos contemporáneos, y velocidad es “tiempo real”, es el “en vivo” de Internet, T.V. etc.

Aceleración, vértigo, excitación, ya no se sabe muy bien qué está “adentro” y “afuera”, qué es el “pasado” ni el “futuro”, ni por supuesto qué es el “cuerpo” ¿acaso no se convertirá en algo obsoleto? “El postmodernismo es la época en la que el hombre ya no se entusiasma por un futuro que canta, prometido para antes o para después de la muerte. La esperanza de una realización del ser humano se difumina. Nadie piensa más en esto” (Pommier, 2002:9). Desde la visión psicoanalítica de este autor se trata de pensar qué ocurre hoy con los cuerpos vaciados de los ideales que antes los alimentaba, es que “el ideal anclaba la carne en la tierra” (Pommier, 2002:10), ahora su ausencia los desancla y flotan al ritmo de esa velocidad que produce la tecnología.

Si la velocidad es excitación, la clave del análisis está en el tiempo, se podría decir que la característica principal de las nuevas subjetividades es buscar el acortamiento del futuro. Hay algo que se torna insoportable y es la espera, la promesa de un “futuro mejor” caducó, ahora se lo quiere ya, porque “lo mejor” prometido ha adquirido presencia en la excitación actual. Esto tiene enormes consecuencias sobre el desarrollo de la vida contemporánea, se podría decir que la concepción del tiempo ha mutado hacia una visión distinta, ya no más el “tiempo para la reflexión” donde existía el culto al aletargamiento, a la espera y con ella a la esperanza. Ahora el tiempo se compacta, se solidifica en el cuerpo mismo y se siente como excitación que no se detiene, que se prolonga e inunda los sentidos, la piel, los órganos. Ya no puede hablarse de “tomarse un tiempo” sino que hoy el tiempo se entremezcla con la vida misma y el sentido de ésta se alcanza cuando

se lo acorta, cuando se suspende la espera. El tiempo ha pasado a estar sobrevaluado y representa el éxtasis mismo, de ahí que la velocidad, la aceleración de ese tiempo tiene como objetivo generar placer instantáneo, en el “ahora”, y ya no en el futuro.

“*La vida es ahora*” reza el slogan de una tarjeta de crédito, la vida-tiempo es hoy, de hacer algo hay que hacerlo ahora, así hasta la concepción de guerra se transformó y se pasó al de “guerra preventiva”, hay que pelear ahora para poder evitar pelear mañana porque además el mañana es incierto, tal vez no llegue nunca, entonces hay que “hacer la guerra hoy” para preveniros del futuro incierto, o bien como el futuro no existe pero sí la guerra, se trata de ir al combate ¡ya!. Ante la incertidumbre que provoca una planificación debido a la multiplicidad de factores que pueden intervenir en el desarrollo de un plan, la opción es vivir ahora. La única certidumbre es el presente, una vida que compacta tiempo-placer-cuerpo.

De esta manera, la tecnología no ha hecho otra cosa que acabar con el futuro y con esto, una concepción del tiempo.

El ciberespacio, más exactamente, el espacio-tiempo cibernético, surgirá de esa comprobación cara a los hombres de prensa: la información sólo tiene valor por la rapidez de su difusión, más aún, ¡la velocidad es la información misma! (Virilio:151).

Se compacta la información, el sujeto-mundo es una subjetividad “en proceso”, una subjetividad permanentemente abierta al devenir y no puede ser anclada, no puede ser captada ya que en el preciso instante en que lo logramos ya dejó de serlo. Es el Principio de incertidumbre enunciado por Heisenberg en 1927 en el campo de la Física y por el cual se ve la imposibilidad de medir simultáneamente y con alta precisión la posición y el momento lineal de una partícula. Esto significa que si en el campo de la Física no es posible alcanzar exactitud, mucho más dificultoso lo será en el estudio de las subjetividades y si además éstas

mutan constantemente a la misma velocidad de los cambios tecnológicos.

En todas partes, en todos los lugares públicos, el sueño me televisa, me celulariza, me internetiza, me webiza. Por otra parte, yo también voy en ese sentido: saco fotos, filmo, grabo y lo pongo en un disquete. Me imagino que después voy a usar todas estas imágenes guardadas y sonidos grabados. Le voy a decir a alguien: “Ves, ahí estuve yo”, pero no estaba ahí: no oí nada, no vi nada. Estaba demasiado ocupado en grabar para que tú lo vieras luego y estaba ausente. El desplazamiento en el tiempo me hace desaparecer del espacio actual. Me volví el turista de mi propia vida; recorro el museo de mi existencia. Todo se volvió exótico: cultura, sexo, tercer mundo, perversiones; miro el universo con una mirada que me excluye de él. Le di mi cuerpo a la Medicina mucho antes de mi muerte: su tristeza y alegría están inscriptas en él y parece que esto no depende de ti, amigo. En cada momento siento que mi pensamiento me es sonsacado: los medios de comunicación piensan en mi lugar sin descanso. Si me dejo ir, mi vida puede volverse totalmente virtual. En todas partes me muestran lo que es la felicidad: le sucede ante mí a otros, es como si fuera yo. Es mi comunismo virtual, mi exterioridad en el mundo, yo, el último hombre o el primero—ya veremos—(Pommier, 2002: 15-16)

Se trata, entonces, de abordar una redefinición del sujeto tal como lo planteamos al principio, una conceptualización diferente a la que se viene manejando hasta ahora y urge hacerlo, ya que de ésta depende el modo en que se ve el mundo. Si el posfordismo pone toda la vida a producir es que observa que ésta no puede seguir siendo pensada por fragmentos sino integrada, como conformando una superficie topológica sin “adentros” ni “afueras”, implica una modificación en las categorías de análisis. Cuando hacemos referencia a esto de la subjetividad *en proceso*, nos estamos refiriendo a la imposibilidad de producir un corte transversal en el estudio de la

subjetividad ya que se nos escaparía ese dinamismo de cambio constante que la caracteriza desde que la tecnología se ha integrado a la “vida” como siendo ella misma “la vida”. Instantaneidad es la desaparición de la noción de futuro y la caída de la noción de tiempo en términos de pasado-presente-futuro. Velocidad es vivir, cambiar también lo es, sin que esto signifique ni evolución ni tránsito hacia algo “mejor” investido bajo la noción de “progreso”. Simplemente es entrecruzamiento sin diferenciación entre lo virtual y lo ... ¿real?

Referencias

- BOLTANSKI y CHIAPELLO. 2002. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal. Madrid.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- GONZÁLEZ REY. 2002. *Sujeto y subjetividad*. Thomson. México.
- HOCHSCHILD, A. 2003. *The Manager Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- POMMIER, G. 2002. *Los cuerpos angélicos de la postmodernidad*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- VIRILIO, P. 2003. *El arte del motor*. Manantial. Buenos Aires.
- VIRNO, P. 2003. *Gramática de la multitud*. Colihue. Buenos Aires.

Dictadura, memoria y derechos humanos en el contexto de la década del 70 en la Argentina y en la UNRC*

Marta Megale

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

La política exterior bajo el período 1976 a 1983: la doctrina de la autonomía

En el sistema internacional que emergió desde la segunda posguerra y los últimos años de los '80, hubo grandes cambios en todos los órdenes: políticos, económicos y tecnológicos. Durante los cuarenta años de posguerra fría, nuestros países latinoamericanos pasaron de una condición de dependencia a esfuerzos para lograr una mayor autonomía. Tal vez porque la escasez de paradigmas hegemónicos redujo el marco analítico sobre el sistema internacional, abordaron las estrategias hegemónicas de ciertos sectores sociales y contribuyeron a mantener las hipótesis de conflicto, a nivel bilateral y regional, que terminaron por afectar las políticas de solidaridad a nivel latinoamericano.

Nuestro estudio considera la relación bilateral entre la Argentina y los Estados Unidos, tratando de constituir “*una relación asimétrica de poder, un espacio de autonomía para la formulación y ejecución de la política exterior argentina*” (Melo, 1992:20).

Dicho carácter asimétrico en la relación bilateral Argentina-Estados Unidos se basaba en que dicho país mantuvo su carácter de superpotencia mundial en el período de la posguerra fría. Sin embargo, se discute su hegemonía mundial, no regional en el contexto americano. En tanto, Argentina se rebela como potencia mediana y periférica, con modernización relativa durante los gobiernos de facto. Es posible que,

dentro de este esquema, como alternativa de autonomía de la política exterior, la misma se categorizaba como autonomización relativa.

Desde el punto de vista económico, no hay mayores cambios a nivel de la participación hemisférica. Argentina continuó aferrada a su esquema semi cerrado, que no había podido adaptarse a tiempo a la dinámica del comercio mundial. Aparecieron nuevas opiniones locales, que ponían su énfasis en la necesidad de otorgarle a las exportaciones manufactureras un rol más activo, generando una mayor inserción o interdependencia de la economía al espacio mundial.

A nivel del desarrollo de la política interna, desde 1966 y la restauración del régimen militar, se produjo el abandono de las tradiciones autonomistas del gobierno constitucional y se las reemplazó por un esquema de adscripción automática a los Estados Unidos y la retórica contra las amenazas provenientes del este. Los más moderados sostenían que debía desatenderse el Pacto Andino y fortalecer la ALALC e impulsar un acuerdo más estrecho con Uruguay, Paraguay y Bolivia.

El sistema interestatal representó siempre restricciones al ejercicio de la voluntad estatal. Las reglas de funcionamiento del sistema internacional no se establecieron por consenso, sino que resultaron de la capacidad de los Estados más fuertes para imponer esas restricciones, primero a los vecinos más débiles, luego a la periferia y finalmente a sus relaciones mutuas, como consecuencia de la aparición de grandes cambios en el sistema internacional, durante los años '60 y '70, fundado en el reemplazo de los conceptos tradicionales de poder del esquema de la teoría relista en las relaciones internacionales por otro basado en el predominio de los conceptos interdependencia y bienestar, en un contexto caracterizado por un proceso de transnacionalización.

Los años del “Proceso” en la Argentina y James Carter: la política de derechos humanos

En el marco de la militarización de la política norteamericana de la contención de la crisis este-oeste, Argentina nunca fue considerada entre los países vitales, porque para los Estados Unidos se trataba de un país aislado y periférico.

Durante los años de la administración de Carter en los Estados Unidos (1977-1981), la misma se caracterizó por su línea dura con respecto a los gobiernos militares de los generales Videla y Viola, cuando la Argentina era considerada “paria” dentro del hemisferio (la misma es una noción “escudetiana”) en razón de su constante violación a los derechos humanos. Debido a esto, Carlos Escudé se opone a que hablemos de “dignidad y madurez” en la política exterior argentina. Dicho pensador califica en sus trabajos a la política exterior argentina de “patológicamente nacionalista”, en otros habla de “la declinación argentina”, de la relación de enfrentamiento con las grandes potencias.

Atilio Borón y Roberto Russell han rebatido esta postura, que referida a los Estados Unidos parece ser un verdadero “herodianismo tardío”, tan costoso como ineficaz.¹

Para el primero, *“toda invocación a la dignidad, el orgullo o el honor nacional, constituye una extrapolación a la Nación de conceptos que son válidos para el individuo”*, considerando que ello constituye un “elitismo perverso” (Rizzo Romano, 1993:15). Durante estos años, la “irrelevancia relativa” de la Argentina la convirtió en un

¹ Herodes, llamado el Grande desempeñaba el papel de vasallo en el imperio romano, suele ser destacado y utilizado por todos los imperios, la destrucción del reino de Judea por Roma y la dispersión de los judíos por el mundo, ilustra querer tener como solución en Latinoamérica, de un “herodianismo tardío” frente a distintos gobernantes norteamericanos.

caso ejemplar para la aplicación de la política de derechos humanos, promovida por el presidente demócrata estadounidense Carter.

Desde el punto de vista de la unidad de análisis, el Estado argentino durante el golpe que derrocó a Isabel Perón, las Fuerzas Armadas argentinas instauraron una estructura de poder diferente de las anteriores experiencias militares. A medida que se tramitaba “la lucha sucesoria”, la presencia argentina en el contexto internacional se desdibujaba. El propósito de los líderes militares era alinear a la Argentina junto a los Estados Unidos, en su intento de contener al nuevo expansionismo soviético.

Muchos de los que respaldaban al gobierno militar en sus desencuentros con Washington, hacían de la participación argentina en el movimiento de no-alineados la cuestión central de la ubicación de Argentina en el mundo.

La modalidad argentina y la toma de decisiones

En los meses previos al derrocamiento del gobierno peronista, los dirigentes militares acordaron participar en forma directa e igualitaria a la conducción del partido. Se decidió fijar las pautas de funcionamiento de la Junta Militar, la cual constituía el orden supremo del Estado. Estaba compuesto por los tres comandantes en jefe. Las Fuerzas Armadas se repartieron el aparato estatal, estableciendo “un sistema de cuoteo” (33% para cada una de las tres fuerzas), que no respondió en su mayoría a criterios funcionales sino más bien a decisiones arbitrarias impulsada por cada arma, en el interés de cada una de no perder espacios de poder en beneficio de las otras. Fue muy difícil lograr la coherencia interna y la racionalidad que requiere la acción de gobierno.

El esquema de poder establecido desde el inicio del proceso, con independencia de los ajustes posteriores, introdujo importantes

consecuencias significativas: otorgó un importante nivel de autonomía respecto de la sociedad civil en la adopción de decisiones y, por otro lado, las hizo crecientemente prisioneras y víctimas de sus intereses facciosos. En este contexto, el principal clivaje dentro el proceso de toma de decisiones fue el *“recurrente conflicto, cargado de matices según las épocas, entre las cúpulas militares que dirigían y controlaban a las tres fuerzas y los encargados de gobernar al país”*. (Russell, 1990:16).

En consonancia con sus objetivos políticos, el Proceso procuró alterar las relaciones de fuerzas existentes no sólo con la sociedad civil, sino con la estructura burocrática heredada, por lo cual se desplazaron numerosos funcionarios en todas las agencias del Estado.

El gobierno de Jorge Videla (marzo de 1976 a marzo de 1981) y la política cultural

En las últimas semanas de marzo del '76, desde el entorno presidencial de Isabel Martínez de Perón, se otorgó la cadena nacional de radiodifusión para que los líderes políticos de la oposición hablaran al país, neutralizando así los proyectos de interrupción del proceso institucional en que avanzaban aceleradamente en las Fuerzas Armadas. Tanto peronistas como sindicalistas creían todavía en la posibilidad de continuar el proceso. El Ministro de Defensa, Doctor José Alberto Deheza afirmaba en la madrugada que el golpe era una acción psicológica de los militares para forzar cambios en el gobierno.

En cuanto al Cono Sur, el proceso militar peruano continuaba girando hacia la derecha con Morales Bermúdez, en el Uruguay las Fuerzas Armadas acentuaban el control del poder, mientras que en Chile, Bolivia, Paraguay y Brasil los gobiernos militares mantenían sin cambios su hegemonía.

Cabe destacar que al finalizar el año 1975 se registraban las primeras denuncias por violaciones a los derechos humanos, las que tienen difusión en la prensa europea. Fueron sobre un centro clandestino de detención y tortura que supuestamente funcionaba en la escuela de la localidad tucumana de Faimallá, en el marco del Operativo Independencia que realizaba el Ejército por orden del gobierno constitucional. La denuncia fue recogida y difundida por revistas europeas de Francia, Suecia y Alemania. Pese a ello, en el Parlamento, donde había dos diputados del Partido Comunista, además de legisladores del PI, el Partido Revolucionario Cristiano, UDELPA y el alfonsinismo, el tema no fue motivo de informes al Poder Ejecutivo.

Existió una primera etapa en el gobierno de Videla que, siendo Comandante General del Ejército, su gestión era vista por esta arma como una especie de victoria sobre el peronismo e implicaba la recuperación de su autonomía como factor de poder dentro del Estado. Su proyecto tenía como idea-fuerza la cohesión militar, considerándola como prerequisite para que el Ejército cumpliera su rol político, ante la evolución de la situación nacional, signado por su creciente participación en la lucha contra la subversión y un rol de árbitro sobre el espectro político.

Con la dictadura se suspendieron las actividades gremiales de los trabajadores a través de la intervención de la CGT y de la prohibición de actuar de las demás asociaciones, confederaciones y sindicatos. El trasfondo ideológico se basaba en leyes de excepción y decretos durante toda la década del '70, a través de los cuales se inaugura un nuevo tipo de sociedad. Entre otras se destacaban la Ley 21276 de emergencia universitaria, la ley 21323 (suspensión de partidos políticos) y la Ley 20207/80 (de facto); todas estas modalidades se resumían en la llamada "doctrina de la seguridad nacional". Los militares argentinos se inspiraron en la influencia americana y francesa y asimilaron sus técnicas de "lucha

antisubversiva”, aplicadas en Indochina y Argelia por los ejércitos franceses y por los norteamericanos en Vietnam. Dicha doctrina considera que el terrorismo y el comunismo son el enemigo principal de la guerra moderna. En palabras de Ibérico Saint Jean, gobernador de la provincia de Buenos Aires, en mayo de 1977: *“mataremos a todos los subversivos, después a sus simpatizantes, y enseguida aquellos que permanecen indiferentes, y finalmente mataremos a los tímidos”* (Acuña Smulowitz, 1991:52). El terrorismo se implementaba desde el poder instituido e implicaba la necesidad de la eliminación física de los enemigos y su posterior desaparición. Esto facilitaba *“la aplicación masiva de la pena de muerte”*, su aplicación *“a mujeres, ancianos, menores de edad y a figuras conocidas públicamente”*, diluye las *“responsabilidades con vistas al futuro”* (Duhalde, 1983:146-147).

La dictadura consideró a la cultura como un terreno más de confrontación bélica, parte de una guerra transversal contra el “enemigo subversivo” en toda la República Argentina. Formaba parte de la misma la omnipresencia de la censura, que fue imponiéndose gradualmente puesto que se partía de la convicción de que *“el poder comienza donde comienza el secreto”*; donde se ocultaba la normativa que lo regía (ley 20840 en 1974, reprimía toda actividad contraria al orden constitucional) y en noviembre de 1975 se había impuesto el estado de sitio.

No cabe duda de que el terrorismo de Estado hirió y debilitó gravemente a la sociedad argentina. Terrorismo de Estado que se desplegó sistemáticamente durante casi ocho años y que fue una usina de miedo que paralizó en buena medida a la población. E incluso, la hizo partícipe de un consenso pasivo en su accionar. Es importante preguntarnos hoy por el papel de la sociedad toda, de los partidos políticos, de los sindicatos y de las diversas organizaciones llamadas revolucionarias.

El combate también debía llevarse a los colegios y a las universidades. Se implementaron una serie de métodos destinados a clasificar a las personas según su grado de disidencia o peligrosidad. La tarea de control se centralizó en distintas organizaciones como la “División Publicaciones”. Su tarea era respaldada por la SIDE, la Policía Federal y las Fuerzas Armadas.

En septiembre de 1977, se presentó el Plan Nacional de Comunicación Social, en el que se proponía fortalecer los objetivos del “Proceso de Reorganización Nacional”, proponiendo la identificación de todo lo que fuera marxista o subversivo, la sociedad debió ser cuadrículada, clasificada, distribuida, en niveles indicativos de apoyo al régimen: adherentes, indiferentes, no informados, opositores.

Con respecto al universo de ideas que se pretendía combatir, Luciano Benjamín Menéndez proponía un modelo de docente complementado por un paradigma de estudiante; apuntaba a las generaciones venideras:

para los educadores inculcar el respeto por las normas establecidas (...) consagrarse por entero a la Patria, actuando por entero en coordinación con las Fuerzas Armadas, cooperando con ellas para desenmascarar a las personas culpables de subversión, o que desarrollen su propaganda bajo el disfraz de profesor o alumno... (Fernández del Moral, 2005).

La política de vigilancia cultural, instaurada bajo el gobierno constitucional en 1974, tenía como bastión de apoyo la sanción de la ley anti subversiva 20840, que reprimía toda actividad contraria al orden constitucional. En 1977 implantó el estado de sitio, con la consiguiente suspensión de las garantías constitucionales.

En la UNRC, la censura fue imponiéndose gradualmente, mediante la Resolución 0092 del 22 de febrero de 1977, por la cual

Visto...en cumplimiento de expresas directivas superiores... retirar...toda bibliografía de carácter disociador y que su contenido trasuntaba ideologías extrañas al Ser Nacional Argentino, constituyéndose en fuente adoctrinamiento marxista y subversivo...

por lo tanto, es “*procedente darla de baja del patrimonio de esta Casa de Altos Estudios*”. Entre la bibliografía sacada de circulación, hemos escogido el libro *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano, para analizar y por consiguiente poder entender mejor cuáles fueron las ideas que se pretendían combatir en aquella época. Por ejemplo, se pretendía combatir aquellas expresiones positivas de apología, adhesión o afirmación hacia el Tercer Mundo. Apología de la revolución cubana, la cual engendraría la nueva sociedad pensada por Fidel Castro, dando como ejemplo algunas de sus medidas fundamentales: la reforma agraria de 1959, la política azucarera.

Además, resaltaba las actitudes negativas hacia el “Imperialismo” al referirse al imperio de los Estados Unidos. También la crítica hacia las clases dominantes, la oligarquía y el capitalismo.

La Iglesia y las monarquías españolas y europeas en general, desde el comienzo de la conquista o colonización. Se criticaba la política de exterminio de los indios por los conquistadores y en general toda política de explotación del hombre por el hombre, que motivó el sistema de producción capitalista.

Podemos citar ejemplos textuales:

“Es la América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha transmutado siempre en capital europeo, o más tarde norteamericano y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder” (Galeano, 1977:4).

El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinadas desde afuera, por su incorporación al engranaje mundial del capitalismo.

Como consideraciones finales acerca del libro en cuestión, el mismo está basado en hechos y circunstancias reales y su fundamentación es bastante extensa, la utilización de estos elementos es tendenciosa y observada desde el punto de vista materialista marxista, donde la unilateralidad lleva a la causalidad a desvirtuarse y diluirse.

Por todo lo expuesto y, debido a que dicho libro puede constituirse en un elemento de enseñanza y adoctrinamiento marxista (aunque no se defina expresamente), puede tornarse peligroso en caso de llegar a manos inexpertas, por todo lo cual se propone la calificación mencionada de adhesión o afirmación hacia la lucha de clases y la apología de la revolución cubana, todo lo cual atenta contra los principios sustentados en nuestra constitución.

La derecha (y no sólo los militares) leían aquellos libros que estaban destinados a la izquierda. Leía para prohibirlo, para enajenarlo y quitarlo de las bibliotecas. Leían para encontrar fundamento jurídico a las decisiones inconstitucionales, lo que constituía una verdadera paradoja.

La dictadura procedía haciendo desaparecer el soporte material de las ideas (intelectuales, artistas, libros, obras de arte) *“como si con ello, mágicamente, las ideas no tuvieran donde encarnarse”* (Invernizzi, 2005:10).

La historia de los golpes de Estado y su alternancia con gobiernos democráticos ató a los contenidos históricos a los vaivenes políticos. Tras el golpe que derrocó a María Estela Martínez de Perón, se distribuyó en las escuelas el documento *“subversión en el ámbito educativo”*, firmado por el Secretario de Planeamiento General Díaz Bessone; informaba a los docentes sobre los focos insurreccionales. Se señalaba que los jubilados, los centros de estudiantes o cualquier asociación civil, era sujeto de subversión, todos los docentes tenían

que leerlo e inevitablemente esto influía en la noción de Historia viva que se pretendía impartir. Durante los años '70, había comenzado una crítica de los historiadores y también se avanzó con el revisionismo histórico. Según Adriana Puiggrós, no debe responsabilizarse el ciento por ciento a las Fuerzas Armadas de lo acontecido en los '70, considera que la sociedad admite esa instancia porque limpia su memoria y transformó en mito los '60 y los '70 (Puiggrós historia 2.htm).

Pero, en el derecho a la verdad se encuentra el derecho a la memoria, el derecho a la cultura, los cuales frente al brutal genocidio de los '70, parecen una abstracción, pero son parte de la misma maquinaria.

Hoy, por haber pertenecido a una generación de sobrevivientes, con las responsabilidades que esto implica, por haber estudiado bajo dictaduras, tenemos que encontrar en el estudio y la resistencia, esa especie de “cultura de las catacumbas”, por el cual se trataba de no matar, de no morir desde el pensamiento crítico. En esta reparación, también están incluidos los miedos, la pena, la furia y la impotencia, pero especialmente la convicción de que vale la pena la búsqueda de la verdad.

El Instituto Superior de Ciencias y la UNRC

¿Cómo afectó toda esa política cultural de la dictadura al Instituto Superior de Ciencias en 1977? El mismo estaba incorporado a la UNRC y podemos observar diversas situaciones, con respecto al nombramiento de los profesores, altas y bajas de sus miembros. Así, mediante la Res. Rectoral 0732 de la época de Eduardo José Pesoa, se ratifica la Disposición N° 0027, dictada por el Instituto del Profesorado en fecha 28 de abril de 1977, por el cual se designaron los docentes que a continuación se detallan, como directores de

Departamento, a partir del 1 de abril de 1977 hasta el 31 de marzo de 1978.

Profesor, Santos Cléver Pérez

LE 6.803.040

DIRECTOR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Lic. María del Carmen Bilbao

LE 9.983.153

DIRECTORA DEL PROF. DE CASTELLANO Y LITERATURA

Prof. Miriam Legarda de Carnicero

LC 3.565.712

DIRECTORA del PROFESORADO DE INGLÉS

Lic. Elsa Palou de Carranza

LC 3.547.584

DIRECTORA DEL PROFESORADO DE FRANCÉS

Lic. Ulises D'Andrea

LE 4.928.442

DIRECTOR DEL PROFESORADO DE HISTORIA

Prof. Cristina Valenzuela

LC 5.072.655

DIRECTORA DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA

Abogado Raúl Alberto Biglione

LE 6.630.011

Director del Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

Prof. Susana Nydia Aguilar

LC 7.083.078

DIRECTORA DEL PROFESORADO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y DEL HOGAR.

Prof. Ilda Clara Martín

LC. 1.559.695

Directora del PROFESORADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Esta designación estaba bajo el régimen de Locación de Servicios Personales, fijándose como única remuneración mensual la suma equivalente a 10 horas cátedra Superior índice 13, más el complemento de las leyes en vigencia. Esta Res. Rec. se complementa

por la Res. Rec 0600/77, por la cual se prorrogan los mandatos de directores de Departamento desde el 1 de enero de 1977 al 31 de marzo de 1977.

En otras ocasiones, se destaca en las distintas resoluciones rectorales de nombramientos de personal que el mismo quedaba sujeto a la buena conducta de los designados, acorde con el panorama político del General Videla respecto del respeto hacia el modelo acorde con la moral cristiana. Así la Res. Rec. 0709, que ratifica la disposición N 0037, dictada por el Instituto del Profesorado, en fecha 13 de mayo de 1977, por la cual se contrató bajo Régimen de Locación de Servicios Personales a la Prof. Susana Demarchi de Rosatti (LC 6.503.496) para el dictado de la asignatura Historia de España desde el Siglo XV (2 año), y en el art. 3, se establecía

“determinar asimismo que la presente designación está condicionada a que se recepte información favorable sobre los antecedentes personales del designado provenientes de los organismos competentes, donde se los requirió oportunamente”.

Dentro del área Historia, debido a las atribuciones que le fueron encomendadas a su director Ulises D’Andrea, de acuerdo con la Disposición N° 0039 dictada por el Instituto del Profesorado, por Res. Rec 0730/77 se le autorizó en su cátedra licencia sin goce de haberes, para el dictado de la Asignatura Prehistoria General y Arqueología Argentina y Americana, 5 horas cátedra a partir del 4 de abril de 1977.

Además de las designaciones rectorales para la elección de directores de departamento, se realizaron dentro del área de la Facultad de Ciencias Humanas aquellas designaciones para cubrir horas cátedra. Por Res. 0707, bajo el Rector sustituto Ing. Agr. Juan Lenardón, se ratifica la Disposición 035, dictada por el Instituto del Profesorado con fecha 3 de mayo de 1977, por el cual se contrató bajo el régimen

de locación de servicios personales a los docentes que a continuación se detallan, para los cargos que se especifican y durante los lapsos que se indican.

Mateu de Estrada, Mary. LC 1.682.006

Historia de Egipto y Oriente y Trabajos Prácticos (1 año)

4 horas cátedra - Profesorado de Historia.

En reemplazo de la Sra. De Rosatti, desde el 15 de abril hasta el 3 de mayo de 1977.

Lobos de Reynoso, Elba LC 2.800.508

Historia Argentina y Americana y Trabajos Prácticos (2 año) Desde la Creación del Virreinato en 1776 hasta 1820 (2 año). 5 horas cátedra - Profesorado de Historia.

Historia de la Edad Media y Trabajos prácticos (2 año). 4 horas cátedra.

Profesorado de Historia. En reemplazo de la Sra. Solari, en uso de licencia por maternidad, desde el 25 de abril hasta que dé término a la licencia citada.

Casella de Carbonell, Carmen LC 4.111.301

Didáctica General, legislación y organización escolar. 3 año

3 horas Cátedra. Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

En reemplazo de la Sra. de Vaschetto, a partir del 15 de abril y mientras dure la licencia por maternidad.

Gremiger, Mabel. DNI 11.689.541

Maestra de Sección. Jardín de Infancia La Calesita. Desde el 1 de abril hasta el 30 del mismo mes de 1977, en reemplazo de la Sra. de Rosa.

Por aquella época estaba al frente del Instituto del Profesorado, como Director, el Sr. Profesor Miguel Carlos Zupán, con una retribución equivalente al cargo de Decano, con régimen de dedicación tiempo completo, se lo nombró por Res. Rec. 0509/77, a partir del día 1 de mayo de 1977 y hasta el 31 de diciembre del mismo año.

En el rubro investigación, la UNRC comenzaba a llevar a cabo convenios de nuestra universidad con otras, con el propósito de aprovechar ampliamente todos los recursos con que todas ellas cuentan en el ámbito científico y cultural. Da cuenta de ello la Res. Rec 0790/77 aprobando el convenio suscripto entre la UNRC y la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), donde se aprobaba específicamente el régimen especial de

cooperación en el Área de la Industria de los Alimentos, para el desarrollo de estudios e investigaciones científicas y técnicas.

En el área extensión, se realizaron algunos avances. Se aprobaron cursos de apoyo en el área de Idiomas: Francés, Inglés e Italiano, por Res. Rec. 0548/77 mediante la cual dichos cursos eran dictados por el Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas. El objetivo general de los mismos era pretender el aprendizaje de dichos idiomas en forma oral y escrita, acentuando fundamentalmente esta última, dado que el fin era adquirir habilidad para comprender y traducir bibliografía en lengua extranjera.

Dentro de lo que significa la deserción como problemática educativa en proceso de enseñanza-aprendizaje, el tema había comenzado a ser objeto de estudio, así por Res. Rec. 0617/77 se establecía una comisión que tendría como objetivo el “estudio de la deserción universitaria”, en los años 1976 y 1977.

Para esta época de Videla, la UNRC promovía el deporte en la ciudad como vehículo de recreación y asistencia social; que hacía olvidable la política de represión y autoritarismo de esta dictadura; así, por Res. Rec. 1578/77, se designó como representante de la universidad al Profesor Gustavo Viglione, para integrar la Subcomisión de Deportes y Recreación Social del Consejo Regional de Promoción y Asistencia Social de Río Cuarto.

Reflexiones Finales

Durante los últimos cuarenta años, la política exterior argentina estuvo ligada a la problemática de lograr un mayor margen de autonomía respecto de los Estados Unidos y más específicamente lograr la efectivización del afianzamiento de los conceptos de interdependencia y bienestar.

Durante los años del “Proceso” la relación con el presidente norteamericano James Carter (1977-1981) se caracterizó por la posición de este último por hacer valer “una línea dura” hacia los gobiernos de Videla y Viola, debido a su constante violación hacia los derechos humanos.

Hacia 1975, comenzaron las primeras denuncias por violación a los derechos humanos, en la localidad tucumana de Famaillá, asunto que trascendió en las principales revistas europeas. La idea fuerza del gobierno de Videla fue lograr un ejército unificado en su lucha contra la subversión; y paralelamente tener vigilada y controlada a la sociedad a partir de leyes y decretos; al mismo tiempo, ejercitar el terrorismo de Estado desde el poder, atacando la cultura. Así empezó el combate en colegios y en las universidades, aplicando la censura. Así, el Plan Nacional de Comunicación Social (1977) identificaba todo lo que fuera marxista y subversivo.

En la UNRC se aplicó la censura (por Res Rectoral 0092, en febrero de 1977), llevando a retirar toda la bibliografía de carácter disociador y toda fuente de adoctrinamiento marxista y subversivo. Se pone como ejemplos algunos párrafos del libro de Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, donde se presenta prácticamente una apología de la revolución cubana, a la par que se muestra el imperio ejercido por los Estados Unidos; se señala que estamos en Latinoamérica en una situación de explotación del hombre por el hombre.

Esto ocurría porque la derecha leía aquellos libros que estaban destinados a la izquierda, para buscar institucionalmente cómo justificar su opresión hacia los más débiles.

Hoy como educadores que hemos pertenecido a la época de la dictadura, que hemos estudiado bajo ella, tenemos el derecho a buscar la verdad, el derecho a la memoria y desde “la cultura de catacumbas”,

proveniente de la universidad del Proceso, ejercer el derecho de no dejar morir el pensamiento crítico.

En ese marco, se desarrollaba en Río Cuarto el Instituto Superior de Ciencias que incorporado a la Universidad Nacional de Río Cuarto, hacia 1977 ejecutaba su nombramiento de profesores mediante resoluciones rectorales, indicando las altas y las bajas. Podemos ver el nombramiento de los directores de departamento por el término de un año, pagándosele la suma equivalente a 10 horas cátedra. También hay nombramientos por cortos períodos de tiempo, siendo lo común los períodos por licencia por maternidad.

Acorde con el ideal de educación de la época del General Videla, de educarse siguiendo un modelo de hombre integral y que respondiera a las Fuerzas Armadas para actuar en coordinación, desenmascarando a la subversión; notamos que todos los nombramientos *“están sujetos a la buena conducta”*.

En investigación, se producen los primeros convenios con otras universidades, como la Universidad del Litoral y de Rosario, con el fin de aunar esfuerzos para acrecentar la producción en investigación.

En extensión, se dan resoluciones rectorales que permiten organizar la enseñanza de “cursos de apoyo”, en el idioma inglés, francés e italiano.

Comienza a gestarse la problemática educativa centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comenzando a esbozarse los primeros estudios de la deserción universitaria, esto es centrado en los años 1976 y 1977.

Como todo gobierno autoritario y controlador de lo que sucede en las aulas, por otra parte, busca pregonar la buena práctica del deporte a nivel regional. En este sentido, es nombrado el Profesor Viglione para la realización de acuerdos con la Municipalidad de Río Cuarto, con el objetivo de fomentarlo.

Bibliografía

- ACUÑA, C. y C. SMULOVITZ. 1991. *Ni olvido ni perdón. Derechos Humanos y tensiones cívico-militares en la transición argentina*. CEDES, 69, Buenos Aires.
- BOUZAS, R. y R. RUSSELL. 1989. *Estados Unidos y la Transición Argentina*. Editorial Legasa. Buenos Aires.
- DUHALDE, E. 1999. *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después. Una mirada crítica*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ DEL MORAL, L. 2005. *La cultura durante la dictadura*. En prensa.
- GALEANO, E. 1977. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires.
- INVERNIZZI, H. *Los libros son tuyos. Políticos, académicos, militares: la dictadura de Eudeba*. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- MELO, A. 1992. *Introducción al análisis de la política exterior argentina hacia los Estados Unidos 1983-1992*. Gel. Buenos Aires.
- RIZZO ROMANO, A. y L. MELO (comp.). 1993. *Las relaciones Argentina-Estados Unidos (1983-1993). Variables para un análisis interpretativo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- ROSSI, J. y J. STRACCIA. 2005. “Cambios en la enseñanza e identidad nacional. Lecciones de Historia”, en: *Segundo Enfoque. Periodismo por vocación*. Cita a Adriana Puiggrós. En Internet.
- RUSSELL, R. 1990. *Política Exterior y toma de decisiones en América Latina*. Editorial Gel. Buenos Aires.
- Resoluciones Rectorales: 0732/77, 0600/77, 0709/77, 0730/77, 0707/77, 0617/77, 0548/77.

DIMENSIONES BIOGRÁFICAS E INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. ESTUDIO EXPLORATORIO*

Ana Lucía Pizzolitto - Graciela Domínguez

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

Esta comunicación constituye un avance del proyecto de investigación. el cual tiene como uno de sus objetivos generar conocimiento que permita comprender, en el ámbito político-institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, los factores contextuales y/o institucionales así como las razones de índole biográfica, socio-económica y curricular que podrían haber incidido, favoreciendo u obstaculizando, el desempeño académico de los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía, carrera que se cursa en el Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas.

Con tal fin, hemos comenzado por la elaboración del instrumento de recolección de datos, que tendió a pautar las entrevistas semiestructuradas que luego implementamos. Asumiendo la identidad esencial e idéntica capacidad de conocer entre el sujeto conocido y el sujeto que conoce, partimos del supuesto del valor que tiene recuperar el conocimiento del “otro” —epistemología del sujeto conocido—, a través de la interacción entre el investigador y los actores involucrados, lo que condujo a la construcción cooperativa del conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 2003). Este instrumento está constituido por ejes estructurantes que guiaron la formulación de las preguntas y planteos realizados a los entrevistados y apuntaron a conocer cuestiones de índole biográfica, socio-económica, académicas, curriculares, e institucionales.

Se trata de un estudio cualitativo, en el que exploramos los datos obtenidos en entrevistas realizadas a tres egresadas de la carrera de grado anteriormente mencionada, dos correspondientes a la cohorte 1998 y una a la cohorte 1999. A partir de las respuestas de los actores involucrados, construimos categorías teóricas relacionadas fundamentalmente con los ejes biográficos e institucionales, y en menor medida, contextuales; categorías que permitieron comprender algunos resultados y procesos del desempeño académico de los graduados. Más específicamente, centramos el análisis en las siguientes cuestiones: elección de la carrera, valoración familiar de los estudios universitarios, articulación entre escuela media y universidad, vínculos construidos con la universidad y miembros que la conforman y valoración de la educación pública. En posteriores estudios, continuaremos indagando sobre los restantes aspectos –académicos, curriculares y socioeconómicos– que coadyuvan a comprender los factores y motivos que pudieron haber incidido en el desempeño académico de los estudiantes.

Instrumento de recolección de datos

En primer lugar, describiremos brevemente los ejes estructurantes que constituyen a la entrevista (el esquema de la misma figura en el Anexo), para luego adentrarnos en la explicación de las categorías teóricas construidas a partir de las respuestas de los graduados, tratando de comprender aquellos factores o motivos biográficos y contextuales que podrían incidir en el desempeño académico de los estudiantes de Psicopedagogía.

El empleo de la entrevista, como modalidad de recolección de datos, resulta de suma importancia, porque permite indagar los significados, perspectivas y definiciones, el modo en que los

entrevistados ven, clasifican y experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1986). Permite reconstruir acciones pasadas y se concibe como un discurso conversacional y argumentativo.

La entrevista comenzaba con una pregunta inicial que refería a alguna dificultad que el egresado pudiera haber encontrado a lo largo de la carrera y a la estrategia utilizada para superar ese obstáculo. A partir de la respuesta del entrevistado se seleccionaba el eje que mejor se ajustara para continuar con la misma. Según Valles (1999) la situación de interacción conversacional está siempre regulada por un marco. El mismo marco pautado de la entrevista en un guión temático previo, recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan con el objetivo de crear una relación dinámica en que se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos.

Los ejes que organizan la entrevista son:

Factores biográficos: refieren a la historia de vida del sujeto, considerando el contexto familiar y social en el cual se desarrolla. También implica considerar las características psicológicas de cada individuo, es decir, su personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad para enfrentar obstáculos que se presentan al cursar la carrera; o lo manera de aprovechar aquellas circunstancias que favorezcan el desarrollo de la misma. Los atributos de personalidad darán lugar a diferentes respuestas frente a circunstancias educativas similares.

Factores socio-económicos: dentro de este apartado se hace referencia a los recursos económicos necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad. Considera también

quién solventa los gastos educativos —el propio estudiante, sus padres u otra persona—.

Factores académicos: se encuentran relacionados con el oficio de ser estudiante universitario. Específicamente, aquí se tiene en cuenta las estrategias de estudio utilizadas por el estudiante a lo largo de la carrera, la vinculación de él con las actividades propuestas por los docentes y su posicionamiento frente al éxito o fracaso académico. Se relacionan estas cuestiones con su posibilidad de desarrollar con éxito la carrera o con la imposibilidad de hacerlo.

Factores curriculares: este apartado se centra principalmente en el Plan de Estudios de la carrera, considerando la percepción del alumno con respecto a éste y la posibilidad de que haya influido, tanto positiva como negativamente, en el desempeño del sujeto como estudiante. Aquí se indaga, de acuerdo con los criterios de los estudiantes, la coherencia del Plan de Estudios en cuanto a materias a cursar en cada año, correlatividades, experiencias durante el período de la Práctica Psicopedagógica y el Trabajo Final de Licenciatura, y su posible incidencia en el desempeño de la carrera.

Factores institucionales: aquí se indaga el sentimiento de pertenencia de los estudiantes con la universidad como institución, y cómo ese sentimiento fue variando a lo largo del tiempo; qué situaciones, circunstancias o relaciones hicieron posible el desarrollo de este sentimiento, y cómo influyó éste en el desempeño de la carrera. Esto se relacionaría con el tamaño de la institución, su estructura organizacional, su complejidad y el ambiente institucional. También refiere a la posible incidencia de las normativas vigentes, tanto a nivel macro como institucional.

Análisis cualitativo de los datos empíricos

Taylor y Bogdan (1986) sostienen que la investigación cualitativa proporciona una “descripción íntima” de la vida social. Citando a Emerson expresan “Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados” (Emerson, en Bogdan y Taylor, 1986:153). El investigador trata de proporcionar una imagen fiel de lo que la gente dice y de su modo de actuar, deja que las palabras y acciones hablen por sí mismas.

En este apartado presentamos las categorías teóricas construidas con la finalidad de comprender algunos de los motivos y factores que podrían haber intervenido en la trayectoria académica de las tres graduadas de la Licenciatura en Psicopedagogía –cohortes 1998 y 1999– que fueron entrevistadas. Como ya se adelantó, haremos referencia específicamente a dimensiones biográficas e institucionales.

Para la categorización se siguieron los planteos de Goetz y LeCompte (1988), quienes expresan que la categorización requiere, en primer lugar, que el investigador describa lo que observa, divida en unidades los fenómenos e indique cómo estas unidades de asemejan y distinguen entre sí. Las bases de diferenciación son empleadas para definir el uso de las unidades y su significación. La etapa siguiente de la categorización es descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos. Para el proceso de elaboración de categorías teóricas es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para hacerlo se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Se desarrolla teoría o hipótesis basada en los datos que se van recogiendo; este proceso de teorización o pensamiento implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular y construir jerarquías.

Según Taylor y Bogdan (1986), se trata de obtener una comprensión profunda de lo que se está estudiado y, a lo largo del análisis, se van refinando las interpretaciones. Los investigadores también se nutren de su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

Las categorías teóricas construidas a partir de los datos empíricos de tipo cualitativo son las siguientes:

1) Elección de la carrera

Las egresadas comentan indecisiones en cuanto a la elección de una carrera universitaria en particular, aunque por lo general todas las carreras que les interesaban se encontraban dentro de las Ciencias Humanas o Sociales (Historia, Filosofía, Trabajo Social, Psicología y Contabilidad). Las razones enunciadas para estudiar Psicopedagogía se vinculan con el interés por la carrera, el amplio campo laboral, el hecho de permanecer en el mismo lugar de residencia, o por las influencias recibidas durante la escuela secundaria. Al respecto una graduada expresa:

...también tuvo que ver con la formación que yo tuve en el secundario, que fue más del área pedagógica (...) teníamos Psicología, Pedagogía, y esta docente en particular nos hablaba de la Psico y la Pedagogía (...) la Psicopedagogía.

Mencionan influencias de otras personas a la hora de tomar la decisión de qué carrera estudiar, tales como personas allegadas, familiares y amigos. Asimismo, expresan que la decisión de estudiar Psicopedagogía se llevó a cabo durante el transcurso del último año del secundario. En tal sentido, dos egresadas realizaron proceso de Orientación Vocacional en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Evalúan como acertada la elección de estudiar Psicopedagogía, haciendo hincapié en la buena formación que recibieron en la

Universidad Nacional de Río Cuarto. Aunque también expresan el deseo de estudiar las carreras que quedaron pendientes (Trabajo Social y Psicología).

2) Estudio de otra carrera antes o simultáneamente con Psicopedagogía.

Algunas egresadas estudiaban paralelamente a Psicopedagogía carreras como Tecnicatura en Lenguas y Educación Especial, aunque dejaron de cursarlas por el tiempo que les demandaba, considerando que Psicopedagogía era prioridad. Otra egresada intentó comenzar una segunda carrera cuando cursaba el cuarto año de Psicopedagogía, pero la misma razón antes mencionada se impuso para que esto no se lograra.

3) Valoración familiar de los estudios universitarios.

a) Constitución de la familia del alumno/egresado durante sus estudios y lugar de residencia.

Dos de las egresadas comentan que vivían con su familia (padres, hermanos e hijo) al comenzar la carrera, mientras que otra, al no ser ésta su ciudad de origen, compartía una casa con compañeras.

b) Lugar que ocupa la educación superior dentro de las prioridades de la familia y valoración del estudio de Psicopedagogía en particular.

Puede apreciarse que las familias de las egresadas valoran positivamente sus logros. Por un lado, porque sus padres no lo pudieron conseguir. Con respecto a esto, una de las egresadas expresa:

...ellos [sus padres] lo ven como algo mágico, el hecho del título creen que te da el camino al progreso y no es tan así, sí es algo que se lucha y que se logra y lo tenés que 'patear', sí ellos lo valoran muchísimo, si lo valoran.

Por otro lado, los padres que pudieron acceder a estudios universitarios, también evaluaban de manera positiva el hecho de que sus hijos continuaran estudios en ese nivel, viendo esto como una apuesta a largo plazo. Podría decirse que el estudiar una carrera universitaria estaba asociado, según los padres, al progreso, bienestar y estabilidad económica.

En cuanto a estudiar la carrera de Psicopedagogía, en particular, se observan perspectivas diferentes por parte de las familias de las graduadas. En primer lugar, se valora positivamente el hecho de que hayan continuado estudios superiores, independientemente de la carrera elegida; mientras que por otro lado, se aprecia el estudio de Psicopedagogía en particular, ya que se considera “una práctica bien humana” e interesante el desarrollo profesional, dentro del área de las ciencias sociales.

Otro aspecto importante a considerar dentro de la valoración familiar refiere a la posibilidad de contar con un espacio físico para estudiar. Las egresadas comentan que se fueron adaptando a las circunstancias que vivían y fueron creando su propio espacio de estudio (habitación, escritorio, etc). Una cita textual que refleja lo anterior es la siguiente:

...si teníamos que hacer trabajos siempre tuve espacios, por más que éramos muchos hermanos (...) nunca tuve ningún problema en cuanto a espacios, eso es muy valioso, porque yo tengo que estar re concentrada para estudiar.

También se considera relevante el apoyo que sus padres le brindaban para llevar a cabo los estudios y las influencias favorables en la trayectoria académica.

4) Situación socio-económica del alumno

El financiamiento de los estudios universitarios cubre una amplia variedad de situaciones y varía según los casos particulares: se recibe

apoyo por parte de los padres, se obtiene una beca de bienestar brindada por la UNRC o trabajo propio. En este último caso, el desempeño laboral mantenía relación con la carrera estudiada, sólo en algunas oportunidades. Una egresada comenta:

...di clases de apoyo, también estuve como maestra particular con chicos, después estuve con una señora mayor (...) enseñándole Internet (...) estuve trabajando en un jardín, estuve trabajando en un kiosco y también estuve cuidando a chicos.

Aquellas egresadas que trabajaban mientras realizaban sus estudios superiores, lo hicieron entre seis y ocho horas semanales, aproximadamente. Una de ellas, tenía un hijo mientras cursaba la carrera, al que tuvo que mantener con ayuda de su familia, durante toda la carrera.

5) Articulación entre escuela media y universidad

Se puede apreciar que las egresadas remarcan la “cantidad” de material a estudiar como un gran cambio que se produjo desde la escuela secundaria a la universidad. También se expresa que son sistemas diferentes regidos por normativas que les son particulares a cada uno y que necesitan conocerlas y actuar de acuerdo con ellas. Textualmente se expresa:

...tiene estructuras que son mucho más rígidas (...) tenés cierta libertad para moverte, pero bueno, sí o sí te tenés que mover dentro de estructuras que son rígidas, es así. Y por el otro lado es diferente, porque uno está atravesando por diferentes etapas de la vida...

En cuanto a las relaciones con los compañeros, se observan respuestas divergentes, por un lado se considera que han cambiado ya que “la gente que te empezás a vincular ya no es arbitrario” y agrega:

...yo con mis compañeros del secundario es como que no congeniaba con ninguno o casi ninguno, entonces cuando

Dimensiones biográficas e institucionales que inciden en el desempeño...

empecé la universidad busqué gente con la que realmente compartir formas de vida, de todo, ideas, costumbres, que al final terminan siendo amigos (...) eso cambió.

Pero también se menciona que no cambiaron tanto porque en la universidad se continúa estudiando con los mismos compañeros que en el secundario, aunque reconsidera que los temas de interés han cambiado. Con respecto a esto se menciona:

...antes en el secundario uno habla de otros temas y yo, por ahí en la universidad (...) hablábamos de la carrera (...) antes no hablábamos de estudio, cambiaron los temas de los que hablábamos...

Con respecto a los vínculos con los padres, sucede algo similar, por un lado se expresa que no han cambiado, mientras que por otro sí. El hecho de

tenerme que poner a estudiar sola, que a lo mejor en el secundario te hinchaban si tenías que estudiar o cosas así, bueno, eso; y también por la edad hay otro tipo de relación más madura (...) de ponerte a charlar de las cosas que veía en la universidad que antes en el secundario no le contaba nada.

Otra graduada comenta:

En cuanto a mi familia, ellos siempre me estuvieron apoyando, o sea que eso no cambió. Quizá me apoyaron mucho más ahora, yo por ahí lo veo en los momentos previos a los que empecé a hacer la tesis hasta que rendí...

Haciendo referencia a las relaciones con los docentes, se menciona que el vínculo era más estrecho en el colegio secundario, esto podría estar relacionado con el reducido número de estudiantes en la clase. Aunque otra graduada expresa que como alumna era “distante”. Sus palabras textuales son “...no era que era rebelde ni nada, era que era ... no sé, los escuchaba y nada más, excepto con docentes particulares...”.

6) Vínculos con la universidad y los miembros que la conforman

a) Sentimiento con respecto a la universidad como institución en el momento del ingreso y variación de este sentimiento a lo largo del tiempo.

Los sentimientos de los alumnos al ingresar eran diversos. Algunos estaban esperando el momento de terminar el secundario para ingresar a la universidad, tenían muchas expectativas respecto de lo que sería formar parte de ella y ansiedad por descubrir eso nuevo que los esperaba. Mientras otros trataban de evitar pensar en el cambio, en palabras de una egresada:

...te vas lejos de tu familia, con otras obligaciones de vida universitaria (...) era venirte y empezar algo nuevo sin ponerte a pensar... fue más actuado que pensado (...) pero obviamente, después te tenés que afrontar con un montón de cosas nuevas que desconoces, y bueno, por ahí las soluciones son rápidas, no te dan tiempo para pensar o para dudar...

Este sentimiento va variando a lo largo del tiempo, las egresadas lo expresan así:

...después es como que me fui acostumbrando y era algo normal, en cuanto al sentimiento (...) se te arma toda una rutina y no hay como expectativas ni nada, sí las ansiedades o nervios de los parciales.

Creemos necesario incluir aquí una reflexión que realiza una egresada en la que diferencia a su generación con las más jóvenes, percibiendo en estas últimas desinterés y falta de participación:

“Un montón de cosas que me posibilitó la universidad que se están perdiendo de a poco, como se está perdiendo también el interés por formar parte de la carrera docente, y que no es casual porque, digamos... es como que cada vez se está queriendo matar más a la universidad, desde la cuestión económica, desde no ver las noticias (...) fue un ámbito (...) de, no solamente de aprendizaje...a nivel de contenido teórico, sino también (...) ideológico.

b) Factores, acontecimientos o situaciones que favorecieron que los alumnos/egresados se sintieran parte de la universidad.

El sentimiento de pertenencia a la universidad se vio favorecido por los vínculos que se establecieron con diferentes miembros que la conforman. En referencia a los docentes, un profesor de Sociología de la Educación fue especialmente mencionado. Con respecto a él se expresa: *“Te daba un montón de esperanza en todo, y tenía una postura que era intransigente como ninguno en lo ideológico”*. Expresan que sólo se produjo un mayor acercamiento con aquellos a los que se conocía por formar parte de la cátedra, conformar el mismo grupo de investigación o por compartir su manera de pensar. En relación con los compañeros, se valoran como positivas las relaciones establecidas, ya que iban más allá de un grupo de estudio, construyéndose vínculos de amistad. Al respecto, una de las entrevistadas comenta:

era un grupo muy solidario (...) vas pasando por distintos momentos (...) y es como que en el grupo también se va compartiendo todo esto (...) con los compañeros (...) terminás (...) ayudándote con esto del estudio también, ya sea desde prestarte los apuntes o juntarte a estudiar.

También la participación en movimientos políticos contribuyó a sentirse parte de la institución, una egresada expresa:

yo creo que la psicopedagogía tiene que ver también con el compromiso político, o sea, también es ideológica (...) entonces todo eso sí me lleva a sentirme parte.

El sentimiento de pertenencia a la universidad asimismo se fue forjando al conformar un grupo para dar apoyo escolar *“traspasando las barreras de la universidad para ir a los barrios”*. Y a través de la participación en agrupaciones estudiantiles, religiosas (Pastoral Universitaria) y artísticas, como el grupo de teatro de la universidad. Al

hacer referencia al personal administrativo, expresaron que sólo se mantuvieron relaciones de tipo formal, como por ejemplo, por pedido de condicionalidades o inscripciones para rendir. En tanto que con las autoridades no establecieron ningún tipo de vinculación.

7) Valorización de la educación pública

Una de las egresadas reflexiona sobre el valor de la educación pública y se muestra agradecida de haber podido acceder a ella. Mediante su reflexión nos invita a que pensemos en nuestro sistema educativo:

...toda esta cuestión crítica que estoy largando (...) fue porque hubo alguien que permitió (...) y eso es algo que me dio la universidad y los profes de ahí (...) uno es como que si hace críticas es porque pretende mejorar las cosas (...) yo con mi formación y con todo lo que viví ahí estoy muy contenta y creo que es una oportunidad de que si no existiera la universidad pública, libre y gratuita, no podría haberla realizado por mis condiciones, por la clase de donde vengo, por las posibilidades económicas de mi familia, un montón de cosas no podría haberlas hecho.

A partir de este estudio de carácter exploratorio y cualitativo, se identificaron ciertos factores, que desde la perspectiva de las tres graduadas entrevistadas, favorecieron su trayectoria académica y contribuyeron a finalizar exitosamente la Licenciatura en Psicopedagogía, en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los factores destacados por incidir positivamente están relacionados con: a) la elección de una carrera conforme a sus intereses y expectativas, aun cuando expresan que existían otras carreras que también hubieran deseado estudiar; b) la alta valoración que realizan los familiares directos respecto del ingreso a la universidad como institución y a la carrera elegida; c) la relación que se fue constituyendo con algunos docentes en particular, posibilitó la apertura de nuevos horizontes intelectuales;

d) la construcción de lazos de amistad entre los compañeros permitió el desarrollo de un fuerte sentimiento de pertenencia con respecto a la universidad como institución. Si bien la situación socio-económica y las variaciones en las exigencias académicas y normativas entre la escuela media y la universidad actuaron, en algunos casos, obstaculizando el desempeño académico, éstas no impidieron la culminación de los estudios superiores en los tres casos sujetos de estudio.

Referencias

- GOETZ, J. y M. LeCOMPTE. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN. 1986. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Buenos Aires.
- VALLES, M. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. 2003. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa. Barcelona.

ANEXO

Instrumento de recolección de datos: Entrevista a graduados

Pregunta inicial:

- ¿Encontraste alguna dificultad a lo largo de la carrera Lic. en Psicopedagogía; cuál?
- ¿Cómo la superaste?

Factores Biográficos

1. ¿Podrías comentarme cómo estaba constituida tu familia cuando iniciaste la carrera?

2. ¿Dónde y con quién/es residías cuando ingresaste?
3. ¿Allí residiste hasta finalizar tu carrera?
4. Si la persona no es de Río Cuarto, ¿conocías a alguien en la ciudad, tienes familiares que vivan aquí?
5. ¿Qué te llevó a elegir Psicopedagogía?
6. ¿Crees que influyeron en tu decisión tus padres, hermanos, otros familiares, amigos, condicionantes económicos, afectivos, otros factores, cuáles y por qué?
7. ¿Cuándo tomaste la decisión de estudiar esta carrera?
8. ¿Hiciste proceso de orientación vocacional, dónde lo realizaste?
9. ¿Consideras que tu decisión fue acertada?
10. En comparación con tu experiencia en la escuela secundaria, ¿consideras que al ingresar a la universidad han cambiado las exigencias académicas, el ambiente social y cultural, la relación con tu familia, con tus amigos, con los docentes?
11. ¿Qué lugar ocupan tus estudios dentro de las prioridades de tu familia?
12. ¿Y el estudio de Psicopedagogía en particular?
13. ¿Crees que esto influyó en tu desempeño como estudiante?
14. ¿Contabas en tu casa o lugar de residencia con un espacio privado para estudiar y/o realizar trabajos?

Factores Socio-Económicos

1. ¿Quién solventaba tus estudios económicamente?
2. ¿Trabajabas cuando estudiabas, cuándo comenzaste?
3. ¿El trabajo tenía alguna relación con tu carrera?
4. ¿Cuántas horas a la semana trabajabas?
5. ¿Por qué razón trabajabas?
6. ¿Dependía alguien económicamente de vos, quién?
7. ¿Contabas con el tiempo suficiente para dedicarle al estudio?

Factores Académicos

1. ¿Tuviste dificultades en el estudio?
2. ¿A qué crees que se debieron?
3. ¿Qué hiciste para superarlas?
4. Coméntame cómo estudiabas.

Dimensiones biográficas e institucionales que inciden en el desempeño...

5. ¿Cuánto tiempo dedicabas al estudio?
6. ¿Asistías con regularidad a las clases, por qué?
7. ¿Consideras que favoreció tu desempeño, por qué?
8. ¿Podrías describir lo que hacías frente a un clase típica?
9. ¿Crees que tu accionar influyó en tu desempeño como alumna?
10. ¿Qué consideras que se ponía en juego en las actividades propuestas por los docentes?
11. ¿Crees que esto influyó en tu desempeño como estudiante? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles eran las condiciones bajo las cuales se efectuaban las evaluaciones, ya sean parciales o finales?
13. ¿Crees que esto puede haber influido en tu desempeño en la carrera?
14. ¿Qué métodos utilizaban los docentes de la universidad para evaluar los conocimientos de los alumnos?
15. ¿Consideras que éstos pueden haber influido, tanto positiva como negativamente, en tu desempeño en la carrera, por qué?
16. ¿A qué factores atribuías la calificación final de tus materias?

Factores Curriculares

1. ¿Consideras que las temáticas abordadas en cada una de las materias de la carrera se fueron tratando teniendo presente el objeto de estudio de la Psicopedagogía?
2. ¿Crees que esto te permitió un mayor acercamiento a la carrera y ha incidido en la continuidad de los estudios?
3. ¿Se te presentaron dificultades en alguna/s asignatura/s por no disponer de conocimientos previos necesarios para su comprensión? ¿Cuáles?
4. ¿Existen correlatividades que te hayan impedido cursar la carrera en los tiempos previstos por el Plan de Estudios? ¿Cuáles?
5. ¿Consideras que las materias de la carrera te han permitido abordar los problemas de la práctica profesional? ¿Cuáles y por qué?
6. Coméntame tu experiencia en cuanto al Trabajo Final de Licenciatura.

Factores Institucionales

1. Coméntame cuáles eran tus expectativas y sentimientos con relación a la institución, al ingresar a ella.

2. ¿Cómo fueron variando a través del tiempo?
3. ¿Qué situaciones, acontecimientos o factores crees que te llevaron a sentirte parte de la universidad?
4. ¿Cómo fue la relación con tus compañeros al ingresar a la carrera, y cómo fue desarrollándose a lo largo del tiempo?
5. Podrías contarme, con respecto a tu experiencia como alumna, tus relaciones con otros miembros que conforman la universidad.
6. ¿Crees que estas relaciones influyeron en tus estudios? ¿De qué manera?
7. ¿Conocías las reglamentaciones que regían la universidad? ¿Consideras que pueden haber actuado como factor influyente para tu desempeño en la carrera?

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA EN SALUD COMUNITARIA DESDE LA ACCIÓN PARTICIPATIVA*

María Paula Juárez

* Presentado en el I Congreso Nacional de Investigación Científica del Centro de la República: *“Nuevas perspectivas de la investigación educativa: aportes y reflexiones”*. Organizadas por Homo Sapiens Ediciones, Fundacer e Inescer. 13 y 14 de octubre de 2006. Villa María, Córdoba.

Presentación

Este trabajo¹ pretende constituir un aporte al campo educativo en salud desde la línea de investigación-acción participativa orientándonos por los planteos de investigación temática trabajada por Paulo Freire.

Es nuestro propósito reflexionar sobre la investigación temática en salud como una metodología de investigación-acción participativa. Con esta finalidad, lo organizamos en cuatro secciones: contextualización del proyecto, reflexiones sobre la investigación acción participativa, considerando antecedentes, ventajas y limitaciones, investigación temática en salud y finalmente reflexiones finales donde comentaremos los avances hasta el momento.

¹ Esta investigación ha sido subsidiada y aprobada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a través de una Beca por el período abril 2005 a marzo 2007, a los fines de desarrollar el proyecto “Modelo comunitario de intervención psicopedagógica desde la perspectiva freireana para la intervención en salud”, bajo la dirección de la Mgter. Ana Vogliotti y la Dra. Marta Crabay del Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

1. Breve contextualización del proyecto

El proyecto se refiere a la elaboración de una propuesta teórica de intervención psicopedagógica² en salud comunitaria tomando como fundamento los planteos críticos de Freire³ y el posterior desarrollo de un proyecto empírico fundamentado en dicha propuesta.

Advertimos que el *problema* es la crisis sanitaria que atraviesan los sectores populares de nuestro país en la actualidad, localizamos la

² Como antecedentes al trabajo psicopedagógico en la comunidad, Monereo y Solé (1996) plantean que al delimitar formas de abordaje psicopedagógico ha surgido, entre otros, un *enfoque comunitario*. Solé (1999) considera que en una tradición psicológica ha sido frecuente la distinción entre modelos clínico, educacional y comunitario; desde éste la autora considera la intervención en zona o sector. Otro referente en Psicopedagogía y Educación es Imberti y Correa (en Videla, 1991), quienes han abordado la salud realizando un trabajo en educación sanitaria popular.

³ Iglesias (1997) y Vogliotti (2001) plantean que Freire nació en Brasil el 19 de septiembre de 1921. En 1944 se casa con Elza Maia Costa Olivera, pedagoga que despertó su decisión de profundizar lo pedagógico. En 1959 recibe el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. Realizó su tesis doctoral en educación y trabajó como profesor en instituciones y como educador popular. En los años '70 se compromete con los movimientos de educación popular. En 1964, con el golpe militar, es detenido. Exiliado de su país vive en Bolivia, hasta que se radica en Chile de 1964 a 1969. En la reflexión que realiza de sus prácticas nacen sus primeros libros: *Educación como Práctica de la Libertad* (1967), *Comunicación o Extensión* (1968) y *Pedagogía del Oprimido* (1969). En 1969 se traslada a Cambridge, Massachusetts, EE.UU., donde es designado Profesor Invitado en la Universidad de Harvard. En 1970 comienza su residencia en Ginebra, Suiza, donde trabaja como consultor especial del Dpto. de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y como profesor de la Universidad de Ginebra. Desde allí pudo extender su trabajo por África, Asia, Oceanía y América, desde donde difundió, escribió y practicó su pedagogía liberadora. En África es invitado a presentar su método de alfabetización. Luego de vivir 16 años en el exilio regresa a su país en 1980. Freire recibió homenajes y reconocimientos. El título de Doctor Honoris Causa le fue entregado por 31 Universidades, en Argentina el último que se lo otorgó en vida fue la Universidad Nacional de San Luis, la UNRC se lo otorgo postmortem en 1997. Muere el 2 de mayo de 1997 tras publicar su último libro *Pedagogía de la Autonomía* (1997).

crisis en la ciudad de Río Cuarto, en el barrio Hipódromo. Dicha situación demanda intervenciones alternativas de profesionales no sólo de las Ciencias Médicas sino también de trabajadores y profesionales de las Ciencias Sociales.

Respecto de las intenciones del trabajo, el supuesto que orienta plantea que: es posible la elaboración de una propuesta de intervención psicopedagógica en salud comunitaria a partir de la re-creación de la teoría de Freire. Ello podría contribuir a la constitución de un enfoque alternativo en psicopedagogía que apuntara, a través de un proyecto empírico, a enfrentar efectos de la crisis el sistema sanitario local. En virtud de ello, nuestras intenciones se orientan a objetivos epistemológicos, orientados a la recreación y elaboración de teoría y conocimiento, y objetivos empíricos que implicarían un trabajo de campo en el contexto local.

2) Antecedentes y fundamentos de la investigación-acción

A continuación desarrollaremos antecedentes de trabajos realizados en Argentina desde la investigación-acción educativa y desde la investigación temática, para luego analizar la base teórica de dicha metodología utilizada en nuestro trabajo.

2.1) Antecedentes de investigación-acción participativa en trabajo comunitario

Como referentes de trabajo comunitario en educación y salud de la mencionada metodología encontramos: Novacovsky (1984, en Videla, 1991) en La Pampa realizó una investigación sociocultural para la erradicación de diarrea infantil. En Córdoba (1991) profesionales sanitarios realizaron una experiencia participativa basada en la utilización de fotografía como forma de generar diálogo. Martínez (2003) en Jujuy,

utiliza el método de Freire en la etnia Kolla, hacen diagnóstico participativo y a partir de los problemas identificados se buscan soluciones. Visotsky (2003) utiliza la investigación temática freireana como sostén de talleres de historia con adultos en Bahía Blanca. Consideramos que nuestro aporte reside en la re-creación teórica y metodológica de los planteos freireanos para abrir la posibilidad de abordajes empíricos locales.

2.2) Metodología de la investigación acción participativa

Para desarrollar el trabajo utilizamos una metodología cualitativa-crítica de manera combinada. Para ello, en la primera etapa hemos trabajado con análisis e interpretación de textos de Freire y artículos de salud y psicopedagogía. En este sentido coincidimos con Vogliotti (2001) en considerar que la interpretación nos ha permitido rescatar las ideas centrales de autores abordados, estableciendo relaciones entre las mismas y derivando sus incidencias en nuestra propuesta.

En la segunda etapa, centrada en el trabajo empírico en la comunidad barrial Hipódromo, utilizamos una metodología de investigación-acción participativa definida por Elliott (1991) como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (Elliott 1991:88).

En educación, la “investigación-acción” fue utilizada por investigadores del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo que apoyara la reflexión en la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido, ya que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación para controlar las prácticas

docentes. De la misma forma, Torres (1995) plantea que representantes de la Escuela de Frankfurt como Adorno y Habermas cuestionaron la investigación social convencional de base positivista y consideraron que el punto de vista dialéctico, fenomenológico y hermenéutico ofrecía fundamentos epistemológicos para la investigación en educación.

Lapatí (1988, en Torres, 1995) considera que las metodologías participativas se han desarrollado a través de demandas que competían por metodologías alternativas. Al respecto, Montero (2006) considera un factor importante el surgimiento de una corriente crítica en ciencias sociales, en particular en la educación popular y en la “sociología militante o crítica”. La corriente del campo de la educación se hace conocer a través de la obra pionera del educador brasileño Paulo Freire, y otros educadores-investigadores que la han complementado y continuado, como Barreiro (1985); Rodríguez Brandao (1981, 1987), Demo (1985); Parra, Hoyos, Roux y Jaramillo (1978); Albó y Barrios (1978); Vio Grossi (1981). La segunda corriente, en el campo de la sociología militante, se expresa en primer lugar con la obra de Fals Borda (1959, 1978, 1985, para citar las primeras), cuya influencia se hace sentir en Hall (1975, 1978, 1981), Moser (1978), Park (2001), Krammer, Krammer, Lehman y Ornaver (1978), Le Boterf (1981), Oquist (1978), Pareek (1978), Rudqvist (1978), impulsando el desarrollo del método en el ámbito estadounidense, europeo, africano y asiático.

En relación con ello, Lapatí (1988, en Torres, 1995) considera que la investigación-acción participativa en América Latina ha sido inspirada por la metodología de la palabra generadora y la investigación temática de Freire, cuyo objeto es construir temas que resulten de grupos desfavorecidos que reflexionan sobre sus necesidades. Ello nos ha instado a considerarla como metodología de acción en esta etapa del proyecto.

Montero (2006) también considera que se trata de un modelo metodológico hecho en América Latina cuya finalidad era estudiar los problemas concretos de nuestras sociedades desde ellas mismas y desde y con quienes los sufren, a fines de transformar esas sociedades. Se trata de ir a los orígenes sociales estructurales, elaborando así las teorías que permitiesen realimentar la práctica que a su vez las generaba. La autora entiende que *“este proceso configuraba una dialéctica del conocimiento que podríamos describir como una espiral hermenéutica”* (Montero, 2006:122). La autora destaca:

Es importante mencionar la necesidad urgente de los investigadores latinoamericanos de asumir el compromiso de poner su ciencia al servicio de la transformación social de las sociedades de nuestro continente, agobiadas por las desigualdades, la pobreza y la exclusión de la mayor parte de su población (Montero, 2006:126).

Respecto de lo que, desde el equipo de investigación, consideramos como ventajas y aportes desde esta metodología, nuestras ideas se reflejan en los planteos de Elliott (1991), quien entiende que la investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de juicio del profesional en situaciones humanas, unifica la investigación, la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional, desarrolla prudencia lo que implica la capacidad de discernir el curso correcto de la acción al enfrentarse a situaciones complejas y resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utiliza e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso.

En la misma línea, Fajardo (1982, en Torres, 1995) considera ejes centrales como aportes de la investigación-acción: surge de la intencionalidad social y política articulada en solidaridad con grupos empobrecidos, supone combinación de investigación y participación

popular, lo que aporta una visión de la totalidad, que desafía visiones unidimensionales de la realidad.

En lo que respecta a las limitaciones, debemos aceptar que se trata de una metodología investigativa de difusión reciente sobre la que no hemos recibido formación suficiente, lo que implica reconocer la impronta positivista absorbida en los cursos y seminarios realizados. Situación que ha devenido, la mayoría de las veces, en el relegamiento de dicha metodología de los planes de estudio, dependiendo del interés y del compromiso profesional el aprehenderla para vivirla y rehacerla en cada nueva experiencia.

De esta manera, es necesario considerar que el trabajar desde la investigación temática freireana implica, inherentemente, su fundamentación desde este nuevo paradigma alternativo en investigación educativa, que, de cara y en contraposición a la perspectiva epistemológica dominante del positivismo, postula una base hermenéutica basada en la dialéctica como nueva orientación en la investigación de la práctica socio-educativa.

En relación con ello, coincidimos con Fajardo (1982, en Torres, 1995) en que a nivel epistemológico la investigación-acción participativa supone comprender el conocimiento como instrumento de transformación social, postulando una crítica a la separación teoría-práctica y la incorporación de la teoría crítica con el fin de establecer una crítica de los métodos y técnicas que impiden una comprensión dialéctica de la relación objeto/sujeto en el proceso educativo/investigativo.

En síntesis: pensamos como Elliott (1991) que la condición necesaria de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios. Con este proyecto creemos sentir esa necesidad, tanto en el campo de la psicopedagogía, como en la realidad sanitaria local.

3) La investigación temática en salud

Esta propuesta parte de una estrategia de intervención con *modalidad investigativa* que surge de la re-creación del método de post-alfabetización creado por Freire en el marco de sus procesos de alfabetización. Inicialmente Freire (1965) plantea el *método crítico de alfabetización* cuya finalidad era la alfabetización de sujetos a través del método de “palabras generadoras”. Posteriormente (1970) plantea un método para la *post-alfabetización*, donde se investigaban los “temas generadores” sobre los que se desarrollaría un plan de educación. Considera la investigación temática como:

...Investigación en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad... implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige de sus sujetos... la interpretación de los problemas.... es de carácter concientizador... Desde la concepción problematizadora investigación temática y educación, se toman momentos de un mismo proceso... (Freire, 1973:132-239).

Este concepto es tomado y recreado en nuestra propuesta, entendiendo que la investigación temática en salud tiene como objeto conocer a los hombres que viven en la comunidad, conocer sus problemas en salud, para luego intervenir desde una educación sanitaria crítica. Implica búsqueda que exige al psicopedagogo el descubrimiento e interpretación de necesidades de una comunidad. La investigación temática⁴ en salud está compuesta de cuatro etapas:

1°. *Aproximación de los investigadores al área comunitaria*. Se inician visitas como observadores de acciones y costumbres que tienen los individuos en salud, se redacta un informe sobre la situación sanitaria donde se estudia el nivel de percepción que tienen los sujetos de los problemas.

⁴ Freire (1973:137-157) describe y explica cada una de las etapas de la investigación de los temas generadores de su metodología post-alfabetización que aquí son re-creadas al campo psicopedagógico.

2°. *Análisis de los datos para la aprehensión de contradicciones en salud.* Cuando se advierten las contradicciones que tiene la comunidad, se escogen algunas de éstas, para elaborar representaciones de situaciones cotidianas que servirán para la investigación.

3°. *Retorno de los investigadores a la comunidad para empezar los diálogos en los “grupos de investigación temática en salud”.*

4°. *Estudio de los hallazgos de temáticas en salud.* Se inicia el estudio de grabaciones y notas desde los cuales surgen los temas en salud en función de los que se elabora el programa de educación en salud.

En síntesis: creemos que la investigación temática resulta apropiada para un trabajo psicopedagógico en la comunidad.

4) Reflexiones finales y avances actuales

Desde febrero de 2006 hemos iniciado una experiencia concreta desde la metodología planteada en el barrio Hipódromo de Río Cuarto. Para ello, el cronograma de trabajo contempla dos etapas: Investigación temática en salud (marzo a julio de 2006) y Educación problematizadora en salud (julio a diciembre de 2006). Encontrándonos en los inicios de la segunda etapa, reflexionamos:

El barrio Hipódromo se ubica al sur-oeste de la ciudad de Río Cuarto, es una zona urbano-periférica, y el radio delimitado para realizar la experiencia es en referencia al Centro Comunitario “Mami Rita”⁵. Allí se desarrollan entrevistas y encuentros con los vecinos.

En lo referente a logros obtenidos vinculados a la primera etapa, destacamos el conocimiento profundo del contexto de campo. En esta

⁵ El Centro Comunitario “Mami Rita” funciona desde el año 2003, a través de la agrupación Juventud CTA (Central de los Trabajadores Argentinos), en una casa de familia. En este contexto, se vienen realizando diferentes actividades como: copa de leche, alfabetización de adultos, apoyo escolar, feria de la ropa, peñas, talleres culturales de murga y micro-emprendimientos.

etapa realizamos 21 entrevistas a mujeres del barrio; estas entrevistas indagan sobre cuestiones generales, en salud comunitaria, familiar e institucional. Finalmente se pregunta si todas las personas tenemos las mismas posibilidades de acceder a la salud. Las entrevistas arrojaron datos que se conjugan en opiniones comunes de las mujeres, como la pregunta final que da cuenta de que la mayoría de ellas piensan que la salud es igual para todos y que todos podemos acceder a su atención de igual manera. Inferimos que lo piensan en cuestión de derecho, ya que la salud es un derecho que tenemos todos los ciudadanos, lo que creemos es que no llegan a advertir que en la actualidad ha dejado de ser un derecho de todos para convertirse en un privilegio pocos.

Para finalizar: Pensamos que la posibilidad de comunicar nuestras reflexiones y experiencias sobre la investigación temática en salud como modalidad de trabajo fundamentado en la investigación-acción puede constituirse en un aporte y antecedente al desarrollo del conocimiento en el campo socio-educativo desde la perspectiva crítica. El contextualizar el proyecto nos permitió analizar antecedentes de investigación-acción en Argentina y ahondar en cuestiones teóricas, para posteriormente detenernos en la metodología recreada. Finalmente quisimos compartir algunos avances de una experiencia concreta.

Apostamos a la pertinencia de la investigación temática en salud para un quehacer en la comunidad por el hecho de trabajar con grupos cuyas problemáticas surgen de sí mismos en un trabajo colectivo.

“La actividad y la metodología de trabajo nos desafían, nos interpelan y apelan a la reflexión y acción constante, en ese curso estamos y ese curso queremos seguir”.

Referencias

- BUENDÍA EISMAN, L., P. COLÁS BRAVO y F. HERNÁNDEZ PINA. 1998. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Cap.9: “El análisis cualitativo de datos”. Mc.Graw-Hill. Madrid.
- CASTORINA, J. 1989. “Obstáculos epistemológicos en la constitución de la disciplina psicopedagógica”, en: CASTORINA, J., B. AISEMBERG, C. DIBAR URE, G. PALAU y C. COLINVAUX. *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DE LA ALDEA, E. 1991. “El trabajo comunitario, una propuesta, un desafío”, en revista *Quaderns de serveis socials*. Nº 1. Barcelona.
- ELLIOTT, J. 1991. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.
- FREIRE, P. 1973. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FREIRE, P. 1974. *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GADOTTI, M., M. GÓMEZ y L. FREIRE (comp.). 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*. Colección Campo Virtual. Clacso. Buenos Aires.
- GALENDE, E. 1997. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Paidós. Buenos Aires.
- IGLESIAS, R. 1997. “Querido Paulo...porqué su pensamiento es liberador”, en: *Paulo Freire Maestro*. Cuaderno de Sendas para la Educación Popular. Dirección de Impresiones. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.
- IVERN, A. 2004. *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- JUÁREZ, M., A. VOGLIOTTI y M. CRABAY. 2004. *Modelo comunitario de intervención psicopedagógica desde la perspectiva freireana para la intervención en salud comunitaria*. Proyecto aprobado por CONICET. Período abril de 2005 a mayo de 2007. Mimeo.

- MARTÍNEZ, L. 2003. “El método de Paulo Freire: Etnia Kolla”, en: GADOTTI, M., M. GÓMEZ y L. FREIRE (comp.). 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*. Colección Campo Virtual. Clacso. Buenos Aires.
- MONEREO, F. e I. SOLÉ. 1996. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Colección Psicología y Educación. Alianza. Buenos Aires.
- MONTERO, M. 2006. *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós. Buenos Aires.
- SOLÉ, I. 1999. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. ICE- Horsori. Barcelona.
- TORRES, C. 1995. *Estudios Freireanos*. Cap. II: “Investigación-acción participativa y educación popular en América Latina”. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- VIDELA, M. 1984. *Psicoprofilaxis institucional y comunitaria. Teoría y práctica en prevención materno infantil*. Trieb. Buenos Aires.
- VIDELA, M. 1991. *Prevención. Intervención psicológica en salud comunitaria*. Cinco. Buenos Aires.
- VISOTSKY, J. 2003. “Analfabetismo y alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio”, en: GADOTTI, M., M. GÓMEZ y L. FREIRE. (comp.). 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se completan*. Colección Campo Virtual. Clacso. Buenos Aires.
- VOGLIOTTI, A. 2001. Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica? Fundación UNRC. Río Cuarto.

FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE DESERCIÓN ESCOLAR*

Teresita de Rivas - Celina Martini - Ana Eugenia Montebelli

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con los investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

I. Presentación

Reconociendo la complejidad de la tarea docente, sumada a los permanentes avances del conocimiento científico y pedagógico, se torna necesario pensar en la formación docente como una instancia que engloba diversos componentes: cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencias metodológicas y didácticas.

Ante esta realidad, como formadores de futuros profesores de escuela media, proponemos un espacio de formación en participación comunitaria de aprendizaje-servicio como parte integrante de las actividades curriculares que se desarrollan en la asignatura “Módulo III” del Profesorado de Filosofía. Tal como lo plantea Tapia (2006), las cátedras que introducen este tipo de prácticas, enriquecen no sólo la conciencia social de los futuros profesionales, sino que también contribuyen a superar una concepción fragmentada y aislada de la realidad en cuanto a la producción del conocimiento.

Asimismo, somos también conscientes de la creciente demanda que vastos sectores de la sociedad desfavorecidos social y económicamente tienen de estos servicios educativos, concretamente de apoyo escolar, y, que no pueden satisfacer esta demanda ante la crisis socio-política y económica que se está atravesando a nivel nacional: la pobreza, la exclusión y la escasa capacidad de las escuelas para contener serían las causas principales de la deserción escolar, según un estudio realizado por la oficina local del Fondo de las

Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). El organismo sostiene que esas causas son las que dejan fuera del sistema educativo a medio millón de adolescentes entre los 12 y los 17 años en la Argentina. La mayoría de estos jóvenes proviene de los extractos más pobres de la sociedad y parece condenada a perpetuar el círculo de la pobreza, alerta UNICEF.

Todos los niños de seis años están en las aulas pero los índices de abandono en la escuela media son alarmantes (...) más de 900 mil estudiantes repitieron una o dos veces y según las últimas estadísticas, sólo un tercio de los jóvenes está en el último año del secundario.

Diversos estudios demuestran que la ciudad de Río Cuarto no es ajena a esta realidad en la cual los principales afectados son los niños y jóvenes pertenecientes a comunidades carenciadas que habitualmente se menciona como NBI (necesidades básicas insatisfechas), localizadas generalmente en barrios periféricos, con altos porcentajes de padres de familia sin empleo y que tienen serias dificultades para asistir y permanecer en el sistema educativo.

Es por ello que desarrollar estas actividades de aprendizaje-servicio permite sostener dos intencionalidades: por un lado, responder a la demanda de servicios educativos, concretamente de apoyo escolar, que vastos sectores social y económicamente desfavorecidos, requieren como una forma de prevención de alto índice de deserción escolar que se advierte en los primeros años de la escuela media. Con ello, se hace necesario entonces lograr la permanencia de los alumnos en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos, asegurando el dominio de competencias y saberes prioritarios.

Por otro lado, a través de estas actividades de servicio a la comunidad, los alumnos universitarios construyen nuevos aprendizajes

por medio de la transferencia de conceptos, procedimientos, competencias construidas durante las instancias de aprendizaje formal en el transcurso de su carrera. Retomando los términos de Tapia (2006), no se trata sólo de que se introduzcan contenidos y bibliografía sobre el tema en los programas de estudio, sino que la manera más eficaz de aprender el aprendizaje servicio es practicándolo.

Es por ello que se pretende que a través de este proyecto se integren contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos o actitudinales, que permitan a los alumnos una mayor comprensión de las condiciones, características e intereses de los espacios y situaciones que tendrán que afrontar en el desempeño de su enseñanza y en la construcción de sus aprendizajes. A través de esta experiencia se acentúa particularmente la formación en valores y actitudes de cooperación y solidaridad, proponiendo acciones que permitan a los alumnos aprender a desempeñar actividades de docencia desarrollando un servicio a la comunidad, fundamentalmente en sectores económica y socialmente desfavorecidos.

En el presente trabajo se describe brevemente la experiencia de formación de profesores como una estrategia de prevención de deserción escolar, siendo parte integrante de un espacio de formación en participación comunitaria de aprendizaje-servicio de apoyo escolar. El mismo constará de los siguientes apartados: en primer lugar, se hará referencia a las precisiones conceptuales que orientan la experiencia; en segundo lugar, se describirán los beneficiarios directos de tal actividad; en tercer lugar, se mencionarán las instituciones y actores intervinientes; en cuarto lugar, se planteará la modalidad de trabajo del presente proyecto y, por último, se hará referencia a los principales contenidos y actividades que configuran los encuentros de apoyo escolar los que se presentan a modo de ejes transversales.

II. Algunas precisiones conceptuales que orientan nuestra experiencia

Se señala que la repetición y el retraso escolar —fenómenos que frecuentemente anteceden a la deserción escolar—, así como el limitado aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, son características de los sistemas educacionales latinoamericanos que reducen su potencial para actuar como mecanismo de igualación de oportunidades y de inclusión social. Las altas tasas de deserción escolar registradas en la gran mayoría de los países se traducen en un bajo número de años de educación aprobados, muy por debajo del ciclo secundario completo, considerado como el capital educativo mínimo necesario para insertarse en empleos urbanos con altas posibilidades de situarse fuera de la pobreza. Por otro lado, el abandono escolar es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos y ésta es una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales; entre sus principales causas influyen factores como el trabajo, el embarazo precoz y la falta de recursos.

En el panorama social se reconocen avances en materia de retención en la escuela durante la última década. Entre los factores que permitieron esta mejoría, se pueden mencionar, por un lado, el aumento de la cobertura de la matrícula preescolar, la mayor generación de programas y subsidios, el mejoramiento de la infraestructura escolar y la mayor participación de los padres en las actividades de la escuela.

Por otro lado, en otros estudios efectuados se mencionan otras estrategias implementadas para prevenir la deserción escolar tales como la generación del desarrollo de un ambiente escolar positivo con directores y personal efectivo capaces de brindar atención a jóvenes en riesgo, el mantenimiento de expectativas altas en áreas de asistencia, aprovechamiento académico y disciplina, ya que se ha comprobado

que al mantener una expectativa alta de las ejecutorias de los estudiantes, éstos desarrollan la autoestima indispensable para el éxito académico.

Asimismo, se ha señalado que el ausentismo a clases sin razones justificadas se identifica como un síntoma de insatisfacción con la escuela; en el caso de los desertores, éstos presentan problemas de ausentismo desde los grados primarios. Entre la alternativa que se sugiere dentro de esta estrategia está extender el horario escolar, clases los fines de semana, escuela de verano, tutorías y programas.

Otras de las estrategias implementadas para hacer frente a esta realidad, hace alusión a seleccionar y adiestrar maestros receptivos a las necesidades del estudiante en riesgo. Es importante que los maestros tengan la capacidad de escuchar para poder orientarlos en forma adecuada. Un punto importante que se señala en esta estrategia es la colaboración entre las universidades dedicadas a la preparación de futuros maestros. Se proponen currículos de calidad y mayor rigurosidad en la aceptación de estudiantes candidatos a maestros. Por otra parte, se considera importante la posibilidad de proveer diversidad de programas instruccionales para el estudiante en riesgo; por cuanto este joven puede tener bajo aprovechamiento, provenir de un hogar en desventaja económica y tener problemas con la justicia, es necesario el diseño de programas efectivos para que los estudiantes ataquen dichos problemas desde diferentes puntos. Se sugiere entre otras alternativas, escuelas magnéticas, escuelas alternativas, educación compensatoria, y experiencias de estudio y trabajo como un esfuerzo de reducir la deserción escolar.

En nuestra experiencia en particular, consideramos que una de las estrategias para contribuir a la prevención de la deserción escolar es a través de la implementación de esta *experiencia de aprendizaje-servicio de apoyo escolar* con futuros profesores de enseñanza media, entendida ésta como una experiencia solidaria que permite a los

estudiantes universitarios desarrollar conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas que han cursado durante el transcurso de su carrera, resolviendo problemas comunitarios en su entorno cotidiano. En términos de Sepúlveda (1996), se intenta incorporar los requerimientos de la comunidad como contenidos funcionales del aprendizaje y generar vínculos con la comunidad que impliquen una mayor pertinencia de la enseñanza y una contextualización efectiva de los aprendizajes.

En relación con estas ideas, coincidimos con Menghini y Fernández Coria (2003) quienes plantean que experiencias con estas características permiten a los alumnos participantes tomar contacto con una realidad que los coloca en situación de asumir una visión solidaria del conocimiento que van construyendo en la universidad y los implica en abordajes de tipo profesional que requieren de un fuerte compromiso social. Asimismo, los proyectos de *aprendizaje servicio* desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios. Es decir, se puede afirmar que esta experiencia les permite a los alumnos universitarios construir un conocimiento más objetivo de la realidad y de la problemática educativa, de la tarea y de su futuro profesional, de sus propias iniciativas e inclinaciones y comprometerse en un servicio comunitario, en este caso, *apoyo escolar* que responde a las necesidades socio-educativas de un sector desfavorecido de la ciudad. Los encuentros de *apoyo escolar* constituyen espacios de aprendizaje durante los cuales los alumnos universitarios diseñan y desarrollan actividades diferenciadas según los saberes previos, necesidades, intereses y dificultades específicas en distintas áreas

curriculares que son detectadas en los alumnos del CBU asistentes al servicio.

Asimismo, este tipo de experiencias de aprendizaje-servicio de apoyo escolar, contribuyen al desarrollo en los estudiantes universitarios de “actitudes prosociales”, ya que

cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen e incluso hasta desaparecen las diferencias –y hasta incluso los conflictos– entre los individuos. En consecuencia, estos proyectos de educación escolar deben reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos (...) mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más favorecidos, acciones humanitarias, servicios de solidaridad entre las generaciones, etc. (Delors, 1996:105-106, en Tapia, 2006).

Por otra parte, son de particular interés las recientes evidencias en cuanto al impacto del aprendizaje-servicio en el fortalecimiento de la “capacidad de resiliencia” en los alumnos universitarios, entendida como la capacidad de hacer frente a las dificultades de la vida, superarlas y ser transformados por ellas (Tapia, 2006), como así también al desarrollo de “factores protectores ambientales” – uno de los pilares de la potencialidad de resiliencia–, tales como la fomentación de relaciones de apoyo con personas afines, el aliento de una actitud de prestar servicio, compartir responsabilidades y brindar ayudas a otros, la promoción del establecimiento y el logro de metas, el desarrollo de actitudes de convivencia, el fortalecimiento de su autoestima, la contribución al desarrollo de la independencia e iniciativa personal, la capacidad de relacionarse positivamente con otros y la capacidad de fortalecer la capacidad de autocrítica y reflexión personal sobre las propias capacidades y acciones.

III. Beneficiarios directos

1) Alumnos de cuarto año del Profesorado de Filosofía que están cursando la asignatura Módulo III, quienes han realizado: un análisis teórico de la problemática educativa en general, se han informado sobre la transformación educativa, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior; poseen un conocimiento vago y subjetivo de la realidad escolar en general y de la de Río Cuarto en particular, conocen los rasgos y tareas de la profesión docente desde sus vivencias como alumnos; están capacitados para realizar prácticas de aprendizaje-servicio de apoyo escolar y para contener afectivamente a otros sujetos de aprendizaje; están realizando su proceso de elección de qué hacer cuando terminen su carrera universitaria.

Se beneficiarán porque:

- Permite aprender a aprender: los alumnos necesitan conectar lo que aprenden en el aula con la vida real, el aprendizaje servicio les permitirá aplicar lo aprendido en situaciones reales, favoreciendo su creatividad e iniciativa.
- Está centrado en los estudiantes: ellos como protagonistas, con el acompañamiento de los docentes de la cátedra, diagnostican, diseñan, implementan y evalúan el proyecto.
- Prepara para el mundo del trabajo: fortalece en los alumnos su capacidad para trabajar en equipo, desarrollar su capacidad de iniciativa personal y de resolución de problemas y fortalece competencias adecuadas para intervenir en la realidad.
- Brinda formación ética y ciudadana: permiten el desarrollo de experiencias democráticas basadas en el consenso, anteponiendo el bien común a los intereses individuales (Min. de Educación de Chile, 2000. Programa para aprender + y mejor).

2) Niños y jóvenes de sectores carenciados, se beneficiarán porque:

- Mejorarán el rendimiento escolar: experiencias de este tipo demuestran que acrecientan la identificación de los alumnos con la escuela y su comunidad otorgándole sentido a su permanencia a ella y potenciando por lo tanto la retención. (Min. de Educación de Chile, Programa para aprender + y mejor).

IV. Instituciones y actores intervinientes

Los dos elementos fundamentales del aprendizaje-servicio de apoyo escolar son: los alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto y los alumnos que asisten a la escuela media en instituciones externas.

V. Modalidad de trabajo

Las actividades, con una duración mínima de 100 horas, iniciadas en marzo y finalizadas en diciembre, se distribuyeron de la siguiente manera:

- Los alumnos universitarios en grupos de dos o tres integrantes implementaron las tareas de *apoyo escolar* en dos encuentros semanales de una hora y media de duración con los destinatarios del aprendizaje-servicio de apoyo escolar.
- Como complemento de estas tareas, realizaron entrevistas con el personal directivo y docentes del Centro Educativo beneficiario del proyecto y, en algunas ocasiones, se organizaron reuniones con padres.
- Asimismo, asistieron a una reunión quincenal con los docentes responsables de la cátedra junto a sus compañeros, para la coordinación, preparación de actividades, socialización y evaluación de las tareas llevadas a cabo.

VI. Encuentros de apoyo escolar: contenidos y actividades

Tanto los contenidos como las actividades a desarrollar en los encuentros de *apoyo escolar* fueron motivo de preocupación y debate tanto para los docentes como para los alumnos participantes en el proyecto. Después de numerosos encuentros, se decidió que si bien era necesario dar una respuesta inmediata a la demanda de los alumnos asistentes en relación con las dificultades específicas que presentaran en las distintas áreas curriculares, también era imprescindible abordar algunos ejes conceptuales que de manera transversal daban sentido a las actividades implementadas.

Estos *ejes conceptuales transversales* proporcionan el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios las materias curriculares (Busquets y otros. 1995:30). Según las autoras, tomar como punto de partida los aprendizajes que se construyen a partir de estos *ejes transversales* permite evitar el aprender por aprender, es decir el ejercicio de conocimientos carentes de finalidad fuera de sí mismos, ya que al ligarlos y relacionarlos entre sí y a un objetivo, los nuevos aprendizajes podrán generalizarse a otros contenidos, aplicarse a otros temas y también retomarlos en el plano teórico y abstracto, llevando así al alumno desde el nivel más concreto de aplicación a otro más científico.

Abordar *ejes transversales* en los encuentros de *apoyo escolar* permite que los aprendizajes se construyan de manera más significativa, en el sentido de que se vinculan con lo cotidiano y de que se pueden transferir para la solución de dificultades en las distintas áreas curriculares; pero sobre todo se consideró imprescindible incluir estos *ejes transversales* para que los encuentros de *apoyo escolar* sean espacios interesantes, novedosos y “diferentes”, ya que en ellos se

hace algo más que los deberes, la solución de dificultades puntuales o la explicación de lo que no se entendió en la escuela. Asimismo, estos ejes permiten que los distintos grupos de alumnos puedan compartir actividades comunes, intercambiar experiencias y socializar producciones.

En este sentido es que se pensó en tres *ejes transversales*: a) *comprensión y producción de textos orales y escritos*, b) *Responsabilidad y solidaridad: valores vigentes*, c) *conozco mi ciudad*.

a) Comprensión y producción de textos orales y escritos:

La adquisición de estrategias de *comprensión lectora* no sólo es fundamental para el aprendizaje de las distintas áreas curriculares sino para desenvolverse en cualquier ámbito de la sociedad actual. Es así que, como contenido procedimental transversal, debería ser trabajado en todas las áreas del currículo ya que el aprendizaje a partir de textos escritos y exposiciones orales es una actividad cotidiana para los alumnos. Al respecto, Pozo y Angón (2000) afirman que, más allá de los cambios y de los avances que se producen en las distintas áreas disciplinares, la comprensión del discurso oral y escrito sigue siendo “...la principal vía de acceso al conocimiento en muchas áreas del currículo...” (Pozo y Angón, 2000:295).

Entre otras, la comprensión y producción de textos orales y escritos ha sido planteada como competencia educativa prioritaria desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2004), ya que es una herramienta para continuar aprendiendo, se proyecta a todas las actividades escolares y a la vida social en general, contribuye a la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria, ofrece significados e instrumentos para interactuar en el contexto.

Para abordar este eje, se consideró prioritario revalorizar la función comunicativa del lenguaje y su dimensión social, propiciando la

construcción de textos orales y escritos en situaciones comunicativas concretas y vinculadas a las necesidades cotidianas de los alumnos.

Es así que se pensó en la elaboración de: listados de compras y/o actividades, instructivos de juegos o utilización de productos, recetas de cocinas, mensajes familiares, notas formales a autoridades escolares y/o municipales, cartas, monografías, cuentos, entre otras. Simultáneamente, se analizaron noticias periodísticas, entrevistas a personalidades famosas, cuentos, novelas, libros de textos, guiones de programas radiales y televisivos, películas y videos.

Todas estas actividades se fueron vinculando a la importancia de la relación de interdependencia mutua que debe establecerse entre el aprendizaje de la lengua y la de los contenidos de otras asignaturas o áreas curriculares.

b) Responsabilidad y solidaridad: valores vigentes

La formación en valores es un tema recurrente en la actualidad, motivo de preocupación no sólo para las instituciones educativas sino para la comunidad en general. Educar en valores tiene que ver con aprendizajes que permiten incorporar prácticas y actitudes que favorezcan el cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas, dando lugar a la construcción y profundización de la vida en democracia.

En la tarea educativa, valores como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la participación, al concretizarse en comportamientos y actitudes cotidianas de las instituciones educativas, orientan la formación de los alumnos.

En este sentido, se propone la formación en valores como eje transversal de los encuentros de apoyo escolar, propiciando espacios de aprendizaje y enseñanza abiertos a la participación y al diálogo, a la construcción colectiva de normas y a relaciones basadas en el “respeto por el otro”.

Para ello, se proponen espacios reflexivos tanto con los alumnos universitarios en momentos previos y posteriores a los encuentros de apoyo, como en el interior mismo de estos encuentros, con el propósito de pensar y “re-pensar” las prácticas docentes que están realizando, así como sus objetivos y contenidos prioritarios.

c) Conozco mi ciudad

Este eje se pensó porque dadas las condiciones socioeconómicas de los alumnos asistentes a los encuentros de apoyo escolar, son muy escasas las posibilidades que tienen de conocer más allá de su barrio.

Se organizaron salidas y visitas con valor formativo, recreativo y socializador que les permitieran a los alumnos conocer y valorar su ciudad; a su vez, les permiten ubicarse y aprender a vivir en el entorno cercano. Aunque el mayor impacto sobre los aprendizajes se relaciona con la apertura a un mundo cultural y social mucho más amplio del que los alumnos conocen, lograr valorar más su entorno buscando en él y en su ciudad posibilidades de desarrollo.

Es así que están previstas visitas a: circuito histórico de la ciudad, al diario Puntal, al Parque Ecológico, a una fábrica de pastas, y a la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se trata de abarcar distintas opciones que amplíen los conocimientos y respondan a los intereses de los distintos alumnos.

En todos los casos se realizan actividades previas como la organización de la visita en sí: en qué vamos, para qué vamos, qué llevamos, qué tareas vamos a desarrollar allí, armado de instrumentos de recolección de información y distribución de tareas, y también están previstas actividades posteriores como intercambio de experiencias, sensaciones, opiniones, evaluación de las tareas realizadas, análisis del desempeño del grupo, participación de los alumnos y elaboración de un informe final.

Tanto las actividades previas como las posteriores a cada visita tienen como propósito integrar los aprendizajes construidos en los distintos ejes transversales y articularlos con las distintas áreas curriculares.

A través de la implementación de esta experiencia de aprendizaje-servicio de apoyo escolar como estrategia para prevenir la deserción escolar en los primeros años del nivel medio, se trata de atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de docentes profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras, se propicia una formación de docentes profesionales que respondan a las nuevas demandas sociales, que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto de su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta (Monereo, 2000).

Para finalizar, este tipo de integración entre aprendizaje y actividad solidaria,

genera un movimiento de ida y de vuelta entre el aula y la realidad: El movimiento más evidente es el de “ida”: el conocimiento adquirido en el aula sale a la comunidad, y se aplica al servicio de una necesidad o demanda social. A menudo menos evidente, pero no menos importante, es el “camino de vuelta”, cuando la realidad impacta en estudiantes y educadores, motiva nuevos aprendizajes y también deja su huella en la organización de los contenidos y las metodologías de enseñanza (Tapia, 2006:75).

Bibliografía

BUSQUETS, M., M. CAINZOS, T. FERNÁNDEZ, A. LEAL, M. MORENO y G. SASTRE. 1995. *Los temas transversales claves de la formación integral*. Santillana. Buenos Aires.

- MENGHINI, R y C. FERNÁNDEZ CORIA. 2003. “Revalorizando la extensión universitaria: apoyo escolar en instituciones de EGB 3 y Polimodal”, en: *Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. U.N.S.L. San Luis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. 2004. *Clima institucional en la Escuela*. Cuaderno N° 7. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. 2004. *Estrategias de aprendizaje. Enseñanza para la retención*. Cuaderno N° 9. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. 2004. *Las competencias educativas prioritarias: un compromiso con la calidad*. Cuaderno N° 2. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.
- MONEREO, C. 2000. *Sociedad del conocimiento y edumática: claves prospectivas*. Documento de la Conferencia dictada en la Universidad de Barcelona.
- POZO, J. e Y. ANGÓN. 2000. *Los procedimientos como contenidos escolares*. Edebé. Barcelona.
- SEPÚLVEDA, G. 1996. *Diseño participativo y microcentros*. Documento Jornada Nacional de Supervisores. Valdivia.
- TAPIA, M. 2000. “El valor pedagógico de las experiencias solidarias”, en: *Actas del 3° y 4° Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*. Buenos Aires.
- TAPIA, M. 2006. *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- www.edu.ar. 2006. El Portal Educativo del Estado Argentino. Información Institucional.

**DOCENCIA Y MODELOS EDUCATIVOS
PROSOCIALES.
ALTERNATIVAS POSIBLES A LA
VIOLENCIA ESCOLAR***

Mauro Olmos

* Presentado en Jornadas de Producción e Investigación “Dialogando con investigadores”. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Noviembre de 2006.

Trabajo realizado en el marco de una beca de ayudantía de investigación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Resolución N° 371 (marzo 2005) y por una beca del Programa ConCiencias en el marco del convenio suscripto entre la Agencia Córdoba Ciencia S.E. y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Expte. N° 0279-005036/2006. Estos proyectos son dirigidos por la Dra. Marta Crabay.

Este escrito intenta, en pocas líneas, dejar planteadas algunas consideraciones que muchas veces, por obvias que parecen, en la práctica docente son dejadas de lado simplemente por el mismo hecho de ser tan obvias.

¿A quién se le ocurriría preguntarse si en el accionar nuestro de cada día hemos dado amor?, o tal vez, ¿escuchamos de verdad a ese alumno que no dejó de molestar en toda la hora y que hasta agredió a sus compañeros y docentes?, ¿respeté a mis colegas? ¿qué ejemplo le di a mis alumnos hoy?, ¿me solidaricé con sus realidades?, ¿qué puedo hacer para cambiar esta realidad?, etc.

Tal vez, el ritmo acelerado y globalizado en el que estamos insertos, o las preocupaciones salariales, o simplemente el clima institucional no permitió que pudiéramos detenernos cinco minutos a realizar esta reflexión.

Ahora bien, así planteada la cuestión, se expondrán a continuación los principales resultados que se obtuvieron en una investigación que se viene realizando desde hace dos años en un centro de modalidad especial de la ciudad de Río Cuarto y que nos ayudarán a repensar y reflexionar sobre estas cuestiones.

El propósito de dicha investigación era verificar en qué medida un programa educativo basado en el amor, la empatía, la solidaridad y el respeto hacia el otro podía disminuir los índices de violencia registrados y favorecer a su vez los comportamientos prosociales.

Antes de continuar, es necesario definir qué se entiende por este tipo de comportamientos, retomando una significativa definición de Roberto Roche, de la Universidad de Barcelona:

la «prosocialidad» alude a «aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensa externa, favorecen a otras personas o fines sociales, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, salvaguardando la identidad y la creatividad de las personas y grupos implicados, tanto de los que ofrecen como de los que reciben ayuda (1998:14).

De Beni sostiene que una de las más importantes variables que ha sido puesta de relieve en la investigación socio-psico-pedagógica es aquella referida al «modelo educativo» ya que los mismos, si no son coherentes con los valores que los adultos predicán, producen confusión y es la principal causa de desorganización del yo, de inseguridad y de dispersión de la propia identidad.

El peor modelo que los niños o los jóvenes pueden recibir es el ofrecido por las exhortaciones morales que el mundo de los adultos dirige a los jóvenes pero que luego en la práctica son sistemáticamente desmentidas por el comportamiento incoherente de los padres y de los mismos docentes.

La pregunta que surge es cómo colaborar positivamente para encontrar una salida, un cambio en estos jóvenes que les posibilite una mejor calidad de vida y una integración social plena.

Es frecuente escuchar en los medios de comunicación noticias sobre el alarmante crecimiento de la violencia en el ámbito educativo y no sólo entre los alumnos sino también entre padres y docentes y hasta entre docentes mismos.

Esto se puede ilustrar con ejemplos como el crimen de Carmen de Patagones, donde un alumno mató con una pistola a varios de sus compañeros e hirió a otros tantos, el caso de una maestra agredida en Río Tercero por una madre que le provocó muerte cerebral, o en esta

misma ciudad un mes después de acaecido este hecho un docente agredió a otro colega en una reunión causándole traumatismo de cráneo...

La lista de ejemplos alcanzaría para hacer una enciclopedia de la violencia escolar pero a esta violencia física se agrega otra de la que nadie habla, la violencia simbólica, cuantas veces nuestros alumnos, colegas, padres son víctimas de maltrato verbal, de humillaciones, de omisiones o simplemente de desgarro o comodidad.

¿Acaso no se obliga a nuestros alumnos a adoptar una cultura hegemónica ajena a su realidad cotidiana menospreciando sus códigos y costumbres? ¿Ésa no es una violencia gratuita que reciben nuestros alumnos de nosotros, docentes encargados de su educación y preparación para ser ciudadanos libres y “eficientes” para desenvolverse en el mercado laboral? Un mercado que cada vez cierra más sus puertas dejando a la población excluida y librada a la suerte de un plan de miserias que otorga el gobierno de turno.

No es la intención de este escrito analizar las causas que provocan y generan tanta violencia, este fenómeno está lo suficientemente estudiado y explicado; la intención del mismo va más allá como se señalo en paginas anteriores. Los resultados obtenidos en esta investigación señalan la efectividad de esta cultura del amor en las aulas y lo más importante de todo es que funciona y se puede enseñar y aprender, pero para que los docentes podamos enseñarla debemos primero aprenderla y practicarla en nuestras propias vidas.

La experiencia demostró que los resultados positivos en términos de disminución de conductas violentas y aumento de conductas prosociales generan un interés genuino de los docentes participantes y de los que no, incluyendo a las autoridades mismas ya que estos cambios son soluciones concretas a una realidad cotidiana con la que se lucha cada día.

En esta investigación concreta, que se llevó a cabo durante dos años, se trabajó con un grupo de once adolescentes cuyas edades oscilaban entre catorce y diecinueve años que cursaban el ciclo básico unificado en una centro de modalidad especial para deficientes mentales.

Al iniciar la investigación se realizó una caracterización del grupo a través de diferentes documentos e instrumentos de recolección de datos; asimismo, se procedió a realizar una evaluación diagnóstica para conocer la situación inicial del grupo antes de la implementación del programa (pre-test) y una evaluación de resultados al finalizar el mismo (post-test). Los principales instrumentos fueron:

- Entrevistas con la psicopedagoga para conocer los cambios que desde su profesión pudo observar en términos de conductas positivas de los alumnos participantes.
- Entrevistas con la docente más significativa para el grupo y que mayor conocimiento tiene del mismo para conocer su opinión en términos de resultados de la implementación del programa.
- Observación participativa en el grupo clase.
- Instrumentos propuestos por Robert Roche: OIC (Observación Individual Compleja - Anexo 1) y PBQ (Cuestionario de Conducta Prosocial - Anexo 2).

Luego del pre-test se procedió a la implementación del programa UNIPRO (Unidades Prosociales). Este modelo teórico está compuesto por cinco factores IPRO y diez factores UPRO que constituyen los elementos de este programa.

Los factores IPRO (ítem prosocial) hacen referencia a la formación del docente en esta línea de trabajo, son las acciones puntuales que inspiran la actuación continuada del docente en torno a los siguientes factores que Roche define de la siguiente manera:

- **Aceptación y afecto expresado**

La aceptación y el afecto expresado producen una optimización de los comportamientos prosociales por lo que el docente debe generar el clima positivo en torno a la actividad educativa. Aceptar significa querer tal y como es, teniendo en cuenta la diferencia. Los docentes tienen que analizar todos los elementos que puedan mediatizar esa aceptación para llegar a una optimización de las relaciones tú a tú con cada uno de los alumnos (1999:111).

- **Atribución de la prosocialidad**

La capacidad de atribuir positividad es fundamental en un docente, el cual tiene que estar convencido de que creer y confiar en el otro es la mejor manera de hacer surgir, crecer y educar los rasgos positivos que, en potencia, ya tienen los alumnos (1999:112).

- **Disciplina inductiva**

La disciplina inductiva contribuye a la adquisición de un autocontrol internalizado. La emotividad expresada por el docente cuando recrimina al alumno, provoca una alerta emocional en éste que si se centra, no en sí mismo, sino en las consecuencias del acto, la internalización podrá tener, más fácilmente, una dirección empática y prosocial (1999:112).

- **Exhortación a la prosocialidad**

La exhortación a la conducta prosocial tiene una influencia muy importante si procede de un modelo prosocial significativo con el que se mantienen relaciones positivas de afecto y que ha actuado oportunamente con disciplina inductiva (1999:113).

- **Refuerzo de la prosocialidad**

El refuerzo tiene un papel básico y efectivo en el comportamiento prosocial. El docente, sabiendo las conductas prosociales que se producen espontáneamente en un contexto determinado, las irá reforzando para su consolidación (1999:114).

Los factores UPRO (unidades prosociales) son las actividades educativas estructuradas que se desarrollan a lo largo de un tiempo

preestablecido o sesión, para promover o ejercitar un factor U del modelo. Para cada una de estas unidades el autor plantea una serie de objetivos, los mismos son:

Ä Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El “Yo”. El Otro. El Tú. El entorno. Lo Colectivo. La Sociedad.

Comprobar las actitudes existentes en el aula respecto de los valores, especialmente los de la dignidad, estima del otro y prosociales, para promover una optimización de tales actitudes como base para la realización del programa (1999:38).

Ä Actitudes y habilidades y de relación interpersonal. La escucha. La sonrisa. Los saludos. La pregunta. Dar gracias. Disculparse.

Adquisición por parte de los alumnos de unas actitudes y habilidades básicas de relación y comunicación en el trato con sus compañeros y demás personas (1999:39).

Ä Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.

Infundir en los alumnos una actitud de orientación positiva hacia los demás que se manifiesta por la capacidad de saber descubrir todo lo positivo presente en las acciones de todas las personas (1999:41).

Ä Creatividad e iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.

Aumentar en los alumnos la “reflexión activa” que les facilite y estimule la creatividad e iniciativa orientadas a contribuir a la solución de los problemas de los demás (1999:43).

Ä Comunicación. Revelación de los propios sentimientos. El trato. La conversación.

- Trabajar las actitudes y habilidades para la comunicación de calidad, en un nivel adecuado a cada edad.
- Identificar los propios sentimientos estimulados por los sucesos naturales o familiares o por lecturas, naturaleza, cine, tv, etc.
- Comunicar los sentimientos positivos, de felicidad:
 - Agrado
 - Agradecimiento
 - Deseos
- Los sentimientos negativos o de pena, que no lesionen a otros (1999:44).

Ä La empatía impersonal y social.

- Comprender la diferencia “desde dentro” de cualquier persona.
- Sentir CON y COMO tú (el otro en la interacción)
- Pensar CON y COMO tú (el otro en la interacción)
- “Ponerse en la piel del otro” en el diálogo interpersonal.
- Verificación de lo comprendido (Feed- back)
- Liberación de prejuicios sobre el otro: ver siempre “nuevo” al otro.
- Liberación de contenidos o afectos anteriores a la interacción presente: “vaciado” para escuchar a fondo al otro.
- Ejercitar estas actitudes en las relaciones interpersonales cotidianas, y practicarlas también con personas con deficiencias, en la ancianidad o de otras culturas o etnias (1999:46).

Ä La asertividad prosocial. Autocontrol y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflicto con los demás.

- Aumentar la asertividad y el autocontrol.
- Disminuir y eliminar la agresividad y la competitividad, mediante la adquisición de actitudes y habilidades de resolución de conflictos interpersonales y sociales (1999:47).

Ä Modelos prosociales reales en la imagen.

- Descubrir y focalizar la atención en personas-personajes de la realidad o del cine como modelos para una identificación positiva con ellos, facilitando así el aprendizaje de actitudes y comportamientos prosociales.

- Favorecer un descondicionamiento crítico frente a los medios audiovisuales, especialmente el televisivo, que supone equiparar a los alumnos de una capacidad de extraer incluso los contenidos negativos, una reacción crítica positiva para su criterio y conciencia (1999:49).

Ä La ayuda. El servicio. El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. Reciprocidad. La amistad.

- Incorporar en el repertorio de actitudes y comportamientos de los alumnos, aquellos más específicos del programa:

Ayuda verbal. Consolar. Ayuda y servicio físico.

Compartir y dar. Escucha profunda. Empatía. Presencia positiva. Confirmación y valorización del otro (incluso de terceras personas). Tener cuidado con los demás.

Anticiparse a los deseos. Procurar la amistad y la unidad.

Cooperación. Solidaridad.

- Como destinatarios, tener presente siempre: todas las personas sin distinción y especialmente aquellas con discapacidades, personas en la vejez, o personas de otras razas (1999:50).

Ä Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.

Iniciar a los alumnos en una comprensión de la complejidad de las acciones humanas y de las posibilidades de las actuaciones colectivas prosociales incluyendo sus formas y críticas (1999:51).

Este programa consta de una serie de actividades o sesiones. Estas unidades o sesiones pueden ser específicas o relacionadas.

Sesiones específicas

Son aquellas preparadas con el fin exclusivo de aplicar el programa de prosocialidad y que, habitualmente, ocupan el espacio de las clases de Ética, Formación Ciudadana u otras orientadas a la formación humana o a la convivencia social.

Estas sesiones específicas actúan a tres niveles:

- *Sensibilización cognitiva*
Técnicas: Consignas. Explicación de objetivos. Lecciones. Lecturas. Ilustración Audiovisual. Historias. Cuentos. Debates.
- *Entrenamiento o ejercicio*
Técnicas: Redacciones. Ejercicios. Puestas en común. Teatro. Murales. Análisis de alternativas. Resolución de problemas. Toma de decisiones.
- *Aplicación a la vida real*
Técnicas: Tareas a realizar en el hogar. Lectura y recorte de noticias. Diarios. Sesiones familiares de TV. Entrevistas.

Lo recomendable es que todas las sesiones específicas trabajen en cada uno de los tres niveles aunque el tiempo dedicado a cada uno de ellos varíe de acuerdo con la edad de los alumnos y el factor en que se esté trabajando.

Un ejemplo de una sesión específica se puede ver en el Anexo 3.

Sesiones relacionadas

Las sesiones relacionadas son clases correspondientes a otras materias del ciclo en las cuales, al mismo tiempo que se imparten sus contenidos específicos (lengua, matemática, ciencias sociales, naturales,

música, plástica, etc.), se asumen de ellos temas o incluso experiencias y objetivos que ponen de relieve algún factor U del modelo.

Actividades en casa

Son aquellas actividades que tienen una repercusión directa en las familias de los alumnos, ya sea antes o después de la sesión en clase. Éstas tienen la finalidad de ensanchar al máximo el entorno educativo mediante una implicación de la familia en el programa. Los resultados en términos cuantitativos, si bien son significativos, no expresan la realidad de lo acontecido durante la experiencia ya que a nivel cualitativo los cambios observados fueron muy importantes sobre todo en lo referido a la calidad de las relaciones y no sólo a la cantidad.

Otro resultado inesperado y que obligó a reformular el proyecto original fue la incidencia de la variable docente en las conductas de los alumnos, ya sea de manera positiva o negativa.

A partir de estos cambios, muchos docentes se interesaron en el proyecto y comenzaron a consultar sobre bibliografía, actividades, etc.

A nivel de dirección, se generó un espacio curricular con este grupo asignando una hora por semana para trabajar este tema específicamente.

Así queda demostrada la efectividad del programa una vez más como se viene comprobando en todas las experiencias que se están llevando a cabo a nivel mundial.

Así es la prosocialidad, es como un fuego que se contagia y difunde pero para difundirlo bien es necesario aprenderla y no hay mejor espacio para hacerlo que en la formación inicial de los profesorados y magisterios.

Concretamente, a la hora de estudiar y dedicar nuestra vida a la formación de jóvenes, deberíamos preguntarnos ¿Qué quiero hacer?

¿Formar excluidos sociales llenos de resentimiento por las injusticias de un sistema económico perverso o quiero formar ciudadanos solidarios, responsables de su vida y la de los demás que se desarrollen en una cultura de amor hacia el prójimo?

Otra realidad es posible y la prosocialidad es una alternativa al modelo educativo individualista y competitivo actual, es una obligación ética, profesional y moral que debemos asumir los educadores en todos los niveles del sistema educativo como actores centrales de este proceso.

Para finalizar, se retoman los interrogantes que se plantearon al inicio del escrito:

¿En el accionar nuestro de cada día hemos dado amor?, ¿escuchamos de verdad a ese alumno que no dejó de molestar en toda la hora y que hasta agredió a sus compañeros y docentes?, ¿respete a mis colegas?, ¿qué ejemplo le di a mis alumnos hoy?, ¿me solidaricé con sus realidades?, ¿qué puedo hacer para cambiar esta realidad?

A esta última pregunta alguien le dio respuesta hace ya muchos años:

«Donde no hay amor, pon amor y encontrarás amor»

San Juan de la Cruz.

Anexo I
O.I.C. (Observación Individual Compleja)

Colegio:

Tutor:

Nombre del alumno: PD

Fecha de nacimiento: 18/07/89

Sexo: V

Fecha prueba: 18/07/05

☒ Pre-Test

☐ Post-Test

Nombre	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total
Agresividad Física			2		11	1:2 2:1
Agresividad Verbal	1111111 222	1111 22 3	000 444444444 4444	00000	111 22 333	0:8 1:14 2:7 3:4 4:13
Agresividad Gestual	111 2	1 2	000 4444444	000 2	1 2	0:6 1:5 2:4 4:7
Prosocialidad: Asist. Física				0		0:1
Prosocialidad: Servicio Físico	1			3		1:1 3:1
Prosocialidad: Ayuda Verbal	1 2	2	44 333	2 3	1 3	1:2 2:3 3:4 4:2
Prosocialidad: Ayuda Emocional	33	3	4 33	3	2	2:1 3:6 4:1
Prosocialidad: Cooperación	3333	1 3	4 3	2 3	11 3	1:3 2:1 3:8 4:1
Prosocialidad: Donación	33	2 3	44 3	000 2 3	2 3	0:3 2:3 3:6 4:2
Empatía	33		3	3	11 2 3	1:2 2:1 3:5

0: Profesora de Música

1: Profesora de Lengua y Ética

2: Profesora de Ciencias Sociales

3: Profesora de Matemáticas

4: Investigador

Anexo 2

P.B.Q. (Cuestionario de Conducta Prosocial)

Colegio:

Tutor:

Nombre del alumno: PD

Fecha de nacimiento: 18/07/89

Sexo: V

Fecha prueba: 25/0705

☒ Pre-Test

☐ Post-Test

	Realmente concuerta	Sólo un poco	Muy raramente
1. Si hay una lucha o disputa, intentará detenerla.		*	
2. Se ofrece para compartir sus útiles mientras trabaja.	*		
3. Mientras juega invitará a otros niños que estén cerca a que se unan al juego.		*	
4. Intentará ayudar a alguien que haya resultado herido.	*		
5. Se disculpa espontáneamente tras una mala conducta.			*
6. Comparte caramelos u otro tipo de comida.	*		
7. Tiene consideración respecto de los sentimientos del profesor.	*		
8. Deja de hablar rápidamente cuando se lo pide.			*
9. Ayuda espontáneamente a recoger objetos cuando otro niño los ha tirado al suelo.		*	
10. Aprovecha cualquier oportunidad para resaltar el trabajo de otros niños que son menos capaces.		*	
11. Muestra simpatía por alguien que se ha equivocado.		*	
12. Se ofrece para ayudar a otros niños que tienen dificultades en el trabajo en clase.		*	
13. Ayuda a otros niños cuando se sienten enfermos.	*		
14. Puede trabajar fácilmente en un grupo pequeño de compañeros.		*	
15. Conforta a otro niño que llora o está triste.	*		
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares, por ej. repartir fichas.			*
17. Se instala rápidamente para trabajar.	*		
18. Aplaudirá o sonreirá si alguien realiza una conducta buena en clase.		*	
19. Se ofrece como voluntario para ayudar a limpiar algo de gran entidad ensuciado por otro.		*	
20. Procura ser justo en los juegos.	*		

Anexo 3

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Ventajas del perdonar”

OBJETIVO: Debatar ventajas e inconvenientes del perdonar.

SESIONES: 1

LUGAR: Aula

ESTRUCTURA DE LA CLASE: 1) Grupo clase. 2) Dos grupos y parejas. 3) Individual.

MATERIAL: Cuento

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Niveles

1) SENSIBILIZACIÓN COGNITIVA: Leer el cuento *Te perdono, me perdonás* (Anexo 4) que habla sobre las ventajas del perdonar. Luego abrir un espacio de debate donde se expondrán de manera oral experiencias propias respecto del tema y se debatirá sobre las ventajas e inconvenientes del perdonar.

2) ENTRENAMIENTO O EJERCICIO: en esta parte de la actividad los alumnos se ejercitarán en la “petición de perdón”, se divide al grupo clase en dos y cada uno de los grupos representará una situación totalmente inventada, pero que puede ser muy común, donde se pida perdón.

Seguidamente se divide al grupo en parejas y se propondrá a los alumnos una actividad más comprometida donde la representación se realizará en base a una situación más cercana a la realidad de los mismos: tratarán de imaginar algo que ocurre habitualmente con un amigo, familiar o docente y ensayaran, cada uno representando un papel diferente, la forma de pedirle perdón.

3) APLICACIÓN A LA VIDA REAL: en esta etapa se propondrá que cada uno reflexione sobre si hay alguna situación o persona a la que debería pedirle disculpas. Puede anotarlo en su cuaderno (a quién debo pedir disculpas...). También puede pensar en quién debería pedirle disculpas a él y no lo hace para facilitarle que lo haga o darle a entender que ya lo perdonó.

FACTOR: Creatividad en iniciativas prosociales

OTROS FACTORES IMPLICADOS: Comunicación y expresión de sentimientos.
Resolución de la agresividad.

Anexo 4

Te perdono, me perdonás

Había una vez, en una escuelita de un pueblo cuyo nombre ya se me olvidó, un grupo de compañeros, once en total, algunos estuvieron juntos desde primer grado, otros llegaron después pero juntos compartieron muchos momentos felices y otros muy tristes pero a pesar de esto siempre estuvieron juntos.

A pesar de las peleas e insultos que se decían, se querían mucho y a todos les importaba lo que le pasaba a su amigo.

Muchas veces estas peleas e insultos lastimaban y ponían muy tristes a los chicos pero, a pesar de esto, muy pocas veces se pedían perdón.

Los años pasaron, los chicos crecieron y así fue que un día la escuela se terminó, cada uno tomó un camino diferente y esto los alejó unos de otros, ya no compartieron más esos momentos tan felices donde jugaban, compartían tareas ni tampoco tenían cerca a ese amigo que estaba siempre ahí, en las buenas y en las malas para escucharlos.

Todos lamentaban el hecho de no estar más juntos y hubieran querido volver el tiempo atrás para hacer esas cosas que tanto disfrutaban, también les hubiera gustado volver el tiempo atrás y pedirle perdón a ese compañero que ya no estaba más por ese golpe que le dolió tanto, por ese insulto tan feo que le había dicho, por no haberlo ayudado y escuchado cuando lo necesitaba pero el tiempo ya había pasado y no se podía volver atrás, por eso chicos la moraleja de este cuento es que se cuiden y quieran mucho, la escuela pasa una vez en la vida y es para disfrutarla, para aprender muchas cosas que nos servirán en la vida, para aprender a pedir y dar perdón, para ser buenas personas y muy buenos amigos.

Los autores

Margarita Barrón.

Doctora en Medicina. Profesora de Biología del Crecimiento, UNC.

Carolina Bonvillani.

Licenciada en Psicología e Investigadora externa.

María Eugenia Bossio.

Licenciada en Psicopedagogía, UNRC. Especialista en Adolescencia, UNC.

Marta Isabel Crabay.

Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Gricelda Lucía Crespi.

Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales e Investigadora, UNRC.

Eduardo de la Barrera.

Licenciado en Psicología e Investigador, UNRC.

Teresita de Rivas.

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en el área de Formación y Práctica Docente. Investigadora, UNRC.

Graciela Domínguez.

Licenciada en Ciencias de la Educación e Investigadora, UNRC.

Héctor Osvaldo Gianni.

Licenciado en Psicología. Doctor en Psicología, UNSL. Investigador, UNRC.

María Paula Juárez.

Licenciada en Psicopedagogía, UNRC. Becaria Conicet.

Marta Megale.

Licenciada en Historia. Magister en Relaciones Internacionales. Investigadora, UNRC.

Celina Martini

Licenciada en Psicopedagogía e Investigadora en formación, UNRC.

Natalia Marisel Mino.

Alumna de la Licenciatura en Psicopedagogía, UNRC.

Ana Eugenia Montebelli

Licenciada en Psicopedagogía e Investigadora en formación, UNRC.

Noelia Olivero.

Alumna de la Licenciatura en Psicopedagogía, UNRC.

Mauro Olmos.

Becario Conicet.

Ana Lucía Pizzolitto.

Becaria SeCyT, UNRC.

Soraya B. Rached.

Licenciada en Psicopedagogía. Doctoranda en Ciencias de la Salud.

María Cristina Schiavoni.

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Educación Especial, UNC.

Índice

<i>Presentación</i>	11
<i>Oportunidades, riesgos y desafíos educativos: condiciones socio-afectivas (estudio de casos)</i>	15
H.O. Gianni - N.M. Mino	
<i>Inclusión, educación y salud</i>	37
M. Barrón	
<i>Educación a través de actitudes prosociales como alternativa al maltrato en niños y jóvenes discapacitados</i>	61
M.C. Schiavoni	
<i>Prosocialidad de las emociones y calidad de los aprendizajes ..</i>	73
M.E. Bossio	
<i>Cuentos con valores, prosocialidad y habilidades sociales</i>	95
G. Crespi	
<i>El lugar de la educación superior y las subjetividades en contextos de inseguridad socio-cultural</i>	109
M. Crabay - N. Olivero	
<i>Aprendizajes múltiples e inconclusos</i>	135
C. Bonvillani	

<i>Adolescentes y afrontamientos: una mirada desde la Educación para la Salud</i>	151
S. Rached	
<i>Las subjetividades contemporáneas</i>	165
E. de la Barrera	
<i>Dictadura, memoria y derechos humanos en el contexto de la década del 70 en la Argentina y en la UNRC.....</i>	181
M. Megale	
<i>Dimensiones biográficas e institucionales que inciden en el desempeño académico. Estudio exploratorio</i>	201
A.L. Pizzolitto - G. Domínguez	
<i>Investigación educativa: una experiencia en salud comunitaria desde la acción participativa</i>	221
M.P. Juárez	
<i>Formación de profesores: una estrategia de prevención de deserción escolar</i>	235
T. de Rivas - C. Martini - A.E. Montebelli	
<i>Docencia y modelos educativos. Alternativas posibles a la violencia escolar.....</i>	253
M. Olmos	