Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.4 Núm.7 Enero – Junio 2019

******

Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor, Carina Kaplan y Darío Arevalos * **El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores,** Nieves Gutiérrez Ángel * **La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil,** Patricia Solís García * **Debates actuales entorno a los criterios de abordaje de las problemáticas en el aprendizaje,** Gabriela Dueñas * **Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia,** Virginia Saez y Natalia C. Cerullo * **Didáctica, ciencia y literatura: *ciencia- tura de la razón estética*,** Norberto de Jesús Caro Torres y Mónica Moreno Torres * **Quiénes son nuestros estudiantes. Una experiencia ,** Mónica Lozano Medina * **El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar,** Jesús Alberto Leyva Ortiz y Norma Verónica Campos * **Clemente de Alejan- dría. De la clínica del logos para la virtud del alma,** Álvaro Luis López Limón*

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Director
Marcelino Arias Sandi

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé, Felipe Aguirre Chávez.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Ro- mero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Bladimir Reyes Córdoba, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, Betsy Soto Pérez.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publi- cación inicial de la obra en esta revista, para fines educati- vos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 4, núm. 7, enero—junio 2019 es una publicación semestral editada por Víctor Ma- nuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Ex- clusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclu- sivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Na- cional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de febrero del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor

Carina Kaplan y Darío Arevalos 1

El educador social ante la violencia escolar: forma- ción y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores

Nieves Gutiérrez Ángel 11

La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil

Patricia Solís García 44

Debates actuales entorno a los criterios de abordaje de las problemáticas en el aprendizaje

Gabriela Dueñas 52

Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia

Virginia Saez y Natalia C. Cerullo 67

Didáctica, ciencia y literatura: *cienciatura de la ra- zón estética*

Norberto de Jesús Caro Torres y Mónica Moreno To- rres 84

Quiénes son nuestros estudiantes. Una experiencia

Mónica Lozano Medina 112

El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar

Jesús Alberto Leyva Ortiz y Norma Verónica Campo 125

Clemente de Alejandría. De la clínica del logos para la virtud del alma

Álvaro Luis López Limón 147

Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor

Youngters and social esteem. Thoughts of death as an expression of social pain

Carina Kaplan[1]
Darío Arevalos[2]

[1]UBA/UNLP/CONICET, email: kaplancarina@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
[2]UBA/CONICET, email: dar.arevalos@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2154-3763
Autor para correspondencia: kaplancarina@gmail.com

Resumen: El presente artículo tiene por objeto interpretar los sentimientos de muerte que construyen jóvenes estudiantes de sectores populares frente a la negación de la subjetividad. Los testimonios recogidos sobre las agresiones contra el propio cuerpo expresan un dolor y la búsqueda de una restitución simbólica en la producción de la estima social.
Palabras clave: Jóvenes estudiantes - Sentimientos de muerte – Prácticas de autodestrucción - Negación de la subjetividad.

Abstract: The purpose of this article is to interpret the feelings of death that young students from popular sectors construct in the face of the denial of subjectivity. The testimonies gathered about the aggressions against one's own body express a pain and the search for a symbolic restitution in the production of social esteem.
Keywords: Young students - Feelings of death - Practices of self-destruction - Denial of subjectivity.

Recepción: 28 de mayo de 2018

Aceptación: 16 de diciembre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor

INTRODUCCIÓN

Los sentimientos de muerte que construyen las y los estudiantes de sectores populares están en la base de un sufrimiento que pone de manifiesto la falta de estima y reconocimiento social. Los testimonios de jóvenes escolarizados permiten interpretar que las prácticas de violencia que ejercen contra sus propios cuerpos remiten a "la necesidad de sentirse importante ante los demás", "no querer vivir cuando ya no se está con alguien que llena tu vacío", "sentirse sola/a", "no querer vivir más por estar cansado de todo". El dolor social se tramita mediante de un tipo de violencia contra sí mismos que opera como constructora de subjetividad. Siguiendo la perspectiva de Wieviorka, podemos afirmar que la violencia es expresión de "pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización" (Wieviorka, 2001: 346). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los testimonios analizados surgen de una investigación socioeducativa[1] cuyo propósito es comprender los sentidos que las y los estudiantes de sectores populares construyen sobre la muerte. El estudio cualitativo y de carácter exploratorio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se realizaron 40 entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a los últimos años del nivel secundario[2]. Mediante una guía semiestructurada se

---

1El artículo recoge los resultados de una investigación realizada en el marco de los Proyectos:
UBACyT N° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación de sobre las emociones y los cuerpos". Período 2018-2020. Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos", bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

[2]La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario

relevaron aspectos tales como: miedo a la muerte y perspectivas a futuro; comportamientos autodestructivos y emotividades.

LA VIDA Y LA MUERTE DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

Los interrogantes en torno a la muerte remiten a una preocupación específicamente humana referida al significado de la vida, en la medida que:

> Lo que crea problemas al hombre no es la muerte, sino el saber de la muerte. No hay que engañarse: una mosca atrapada entre los dedos de una persona patalea y se defiende como un hombre en las garras de un asesino, como si supiera el peligro que le aguarda. Pero los movimientos defensivos de la mosca en peligro de muerte son innatos, herencia de su especie (…) En cambio, los hombres lo saben, y por eso la muerte se convierte para ellos en problema (Elias 1989:11-12).

La conciencia sobre la irrevocable finitud conlleva miedos que conmueven los cimientos del sentido de la existencia. Estos sentimientos no son homogéneos ni se reducen a su componente biológico, sino que se producen y reproducen socialmente en un contexto histórico y cultural (Ariès, 1999, 2000; Elias, 1987, 1989).

El análisis de la muerte desde una perspectiva de larga duración permite comprender las imbricaciones entre los cambios en la estructura social y en la configuración afectiva/emocional (Elias, 1987 y Kaplan, 2016). Si actualmente es concebida como un tema tabú es debido a que durante la modernidad se han ido estableciendo una serie de estrategias biopolíticas para hacerla desaparecer del espacio público, lo que implicó un proceso de desocialización de la misma "al autonomizarla como fatalidad individual" (Baudrillard, 1980: 151).

Elias (1989) señala que el sentimiento de soledad es una característica preeminente de una etapa relativamente tardía del proceso de individualización y del desarrollo de la autoconciencia. Por lo cual resulta comprensible que el individuo que cree vivir como un ser aislado y carente de sentido muera también como tal:

> Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica de la vida social resulta sobremanera clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de las que tienen otras personas para ella (Elias, 1989: 69).

Los sentimientos de muerte y el significado de la propia vida son dos caras de una misma moneda. La fabricación del propio valor precisa del reconocimiento en el que "todo sujeto,

(según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

sin escalonamientos, [pueda tener] la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad" (Honneth, 1997:155). Cuestión que afecta fundamentalmente a las y los jóvenes cuyo período vital se caracteriza por ser "un momento de suspensión donde las viejas referencias de seguridad desaparecen, mientras que las nuevas no están instauradas" (Le Breton, 2011: 39).

Elias, en su texto *Civilización y Violencia* (1994), al analizar los Cuerpos de Voluntarios en los años de entre guerra, encuentra que durante la juventud se necesitan por lo menos tres cosas para vivir:

> Perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad, un grupo que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia en un mundo en el que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes —ya en aquel entonces se habían agravado, y hoy son aún más graves—; y, en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida (Elias, 1994: 147).

La pregunta por la constitución subjetiva juvenil sobre la muerte adquiere relevancia en la medida que el espacio escolar es un ámbito significativo donde se tramitan las tensiones entre el no ser y el deseo profundo de ser (Kaplan y Krotsch, 2018).

LOS SENTIMIENTOS DE MUERTE EN EL ESCENARIO ESCOLAR

La escuela es un espacio público socialmente ponderado que produce efectos simbólicos en la conformación de narrativas identitarias presentes y futuras (Kaplan y Krotsch, 2018).

Los interrogantes acerca de "¿quién soy?" o "¿cuál es mi valor y posición como persona?" (Elias y Scotson, 2016: 198) al no encontrar respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo se convierten en presiones sociales que se interiorizan. De este modo, la producción de la identidad y del propio valor se constituye en una de las funciones simbólicas con mayor efecto social en los procesos de socialización y subjetivación (Kaplan, 2013).

Los sentimientos de muerte resuenan en la existencia afectiva producto de la relación que establecen con su entorno. Sobre todo, tal como se observa en los testimonios, cuando la necesidad imperiosa de construir vínculos significativos con el grupo de pertenencia se ve obstaculizada.

> *Hay chicos de 14, 15 años que necesitan que les den mucha importancia porque es la etapa más difícil para ellos porque se pueden dejar guiar por cualquier cosa. Mis amigas hablaban poco, no se relacionaban con nadie y bueno (…) había páginas en Facebook que eran súper suicidas y compartían esas cosas con chicas. Había muchas páginas que se creaban en las que les daban "me gusta" y compartían publicaciones súper depresivas, cortándose y eso…*
>
> [Estudiante Mujer, 5to año]

> *Vamos al McDonald's y una compañera un día se limita con un alfajor o medio sándwich y al otro día se está comiendo todo (...) porque si la*

rechazaron toda la vida, obviamente que no se va a querer y se va a obsesionar por estar mejor y mejor. Ella primero empezó cortándose y después terminó con anorexia. Si la madre no se hubiera preocupado quizás la chica se hubiera muerto. Creo que en la adolescencia es cuando más se necesita el apoyo, alguien que te quiera en cierto sentido.
[Estudiante Mujer, 5to año]

En el *"no poder relacionarse con nadie"* o "*sentir un permanente rechazo"* se vislumbra un dolor social que se tramita a través de formas particulares de violencias que se ejercen contra sí mismos. Las agresiones contra el propio cuerpo traducen una disposición para sentir que se activa en una trama vincular intersubjetiva en figuraciones en proceso (Kaplan, 2016).

De acuerdo con Le Breton (2011) las y los jóvenes llevan a cabo acciones que los ponen en riesgo como una manera de ritualizar el *mal de vivir* ante un medio social que no les concede reconocimiento. Mediante estos comportamientos se convierten en protagonistas de su propio dolor y dejan de ser, durante un tiempo, "víctimas de las oleadas de sufrimiento que [los] asaltan" (Le Breton, 2017: 71).

La experimentación con la propia muerte puede funcionar como último intento por restituir los sentidos de una vida que se percibe como derrotada (Cohen Agrest, 2012). Superarla es una forma de probar su propio valor, ese que no podía leer en los ojos de los demás (Le Breton, 2017). En los testimonios que siguen se advierte que la posibilidad de morir está presente en sus experiencias:

E: ¿Hubo casos de suicidios o intento de suicidios que conozcas?
En mi escuela sí, la mía. Me quería cortar con un vidrio, me lo quería clavar en el cuello adelante de todos. Porque uno me preguntó sobre mi mamá, y nadie se dió cuenta de que mi mamá murió y no paraban de burlarse. Estaba cansado ya y tratando de aguantarme hasta que un día rompí un vidrio, agarré un trozo y me lo quise clavar en el cuello, dije que no quería vivir más que estaba cansado de todo, que me dejen en paz. Me quisieron detener pero casi me lo clavo por completo.
[Entrevista Varón, 5to año]

Mi amiga que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte.
E: ¿Y qué le pasó?
No era la primera vez que lo hacía. Y esa vez se le fue la mano, se pasó.
E: ¿Y qué le pudo pasar a alguien para llegar a eso?
Muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas hay gente que le afecta muchísimo

(...) Me parece por más del lado psicológico, de "no servís para nada" y todo ese tipo de cosas.
[Estudiante Mujer, 5to año]

E: ¿Qué le puede pasar a alguien para llegar a no querer vivir?
A nuestra edad, cualquier pequeña chispa que les pase, con una novia o un novio, con alguien con quien sienten que llenan su vacío, si terminan con esa persona, chau, no quieren vivir más. Se quieren suicidar. ¿Por qué? Porque la familia nunca estuvo, nunca preguntó qué le pasó, nunca lo apoyó. La mayoría de los casos que conocí son así"
[Estudiante Mujer, 6to año]

De acuerdo con Wieviorka (2001) la violencia como práctica desubjetivante sucede cuando el sujeto no puede constituirse en actor y concretar sus demandas debido a la agresión física y/o simbólica a la que se ve sometido. Las expresiones como *"no servir para nada"*, *"no sentirse apoyado"*, *"sentir la burla constante"*, remiten a "un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados" (Wieviorka, 2001: 340). A su vez, producto de la negación de la subjetividad, los actos de violencia contra sí mismo pueden ser interpretados como un medio a través del cual las y los jóvenes logran dotar de significado sus experiencias. En palabras de Wieviorka:

> Hay experiencias de ese doble proceso que han surgido cuando el sujeto ha sido negado; otras cuando el sujeto ha logrado expresarse y si la violencia continúa, puede suceder que el sujeto vuelva a desaparecer Este esquema de construcción y desconstrucción del sujeto es lo que proponemos para reflexionar acerca de la violencia (Wieviorka, 2001: 347).

El sufrimiento que se experimenta ante un presente doliente es vivido como un demérito personal y los lleva a realizar una serie de acciones orientadas a la restitución subjetiva de su estima social. Mediante estas prácticas tienden a confrontarse asumiendo el riesgo de morir.

Cuando la vida acontece desprovista de toda justificación deja a los individuos abandonados a un presente que carece de sentido (Kaplan, 2016). Tal como surge en el siguiente testimonio, ante la imposibilidad de reconocerse en la mirada de los otros, pueden surgir reflexiones sobre la falta de deseo por vivir.

Una vez, también en 2°, estuve internada y falté a clases como un mes más o menos, y justamente cuando falté, mis amigos me habían contado, que ese grupito del fondo se enteraron que yo estaba internada, entonces habían dicho que si yo era anoréxica y que si tenía problemas y empezaron con el tema ese de enfermedades que nada que ver conmigo (...) yo no estaba enferma sólo estaba internada por otro problema que se me había bajado la

presión y bueno. Encima lo relacionaron porque yo era más flaquita que ahora y siempre estaban esos comentarios que te hacen sentir mal y te quitan hasta las ganas de vivir (…) yo me sentía disconforme con el tema de mis amistades porque yo decía que no los sentía para contarles ciertas cosas y yo me sentía muy sola, también estaba pensando en cambiarme de colegio porque me sentía así o incluso dejar la escuela.

E: ¿A qué te referís cuando decís eso de que te quitan las ganas de vivir?
A veces es por la edad pero creo que a todos se nos cruza por la cabeza esas cosas. Yo me sentía así también porque era más chica, pero después no.
[Estudiante Mujer, 6to año]

La referencia de la estudiante respecto a *"perder las ganas de vivir"*, pone de manifiesto la construcción de una visión sobre la propia muerte aunque esta no sea fatal e irreversible (Le Breton, 2011). La vivencia juvenil de negación de la subjetividad establece límites simbólicos para sumir el presente e imaginar un futuro (Kaplan, 2012, 2013, 2016; Kaplan y Krotsch, 2018).

A MODO DE CIERRE

Los sentimientos de muerte que se construyen ante un mundo incierto, incomprensible e indiferente evidencian el estado de indefensión de quienes habitan el espacio escolar "donde siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia" (Korinfeld, 2017: 213).

La estructura emotiva que se configura frente al sinsentido de la existencia se experimenta mediante comportamientos autodestructivos. Los mismos precisan ser entendidos como una forma particular de violencia donde las y los jóvenes buscan controlar las tensiones del universo interior y restaurar una relación más propicia con el mundo que los rodea. Es entonces cuando ponen en juego a su propio cuerpo para superar la muerte y deshacerse del sufrimiento de una realidad que se les escapa constantemente.

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, P. (1999). *El hombre ante la muerte*. Madrid, España: Taurus.

Ariès, P. (2000*). Historia de la muerte en Occidente*. Barcelona, España: Acantilado.

Baudrillard, J. (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Venezuela: Monte Avila.

Cohen Agrest, D. (2012). *Por mano propia. Estudio sobre las prácticas suicidas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1989). *La Soledad de los Moribundos*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1994). Civilización y Violencia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 65, enero-marzo, pp. 141-152. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_065_11.pdf

Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori.

Kaplan, C.V. La construcción social de las emociones en el espacio escolar. Desafíos teóricos y aportes de investigación. En: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR. Anales del XIV Simpósio internacional Processo Civilizador Civilização, Fronteiras e Diversidade, Dourados, Brasil, 2012.

Kaplan, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-68). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (2016). El racismo de la violencia. En C.V. Kaplan y M. Sarat (comp.) *Educación y procesos de civilización* (pp.99-110). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018) La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. Año V, núm. 8, pp. 119-134. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180914083505/ImasC8.pdf

Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela Acompañamiento y corresponsabilidad. *Voces de la educación*. Vol. 2, núm. 4, pp. 209-219. Recuperado de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/79/70

Le Breton, David (2011): *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topia.

Le Breton, David (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topia.

Wieviorka, M. (2001): La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*. Vol. 10, núm. 3. pp. 337-347. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12210301

Carina Kaplan

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Directora del Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA es Profesora Adjunta Regular de Sociología de la Educación y tiene a su cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta posgrados y cursos en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional.

Darío Arevalos

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Integrante del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. En el Instituto Superior Daguerre se desempeña como Profesor Titular de Psicología Educacional. Es Adscripto en la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores

The social educator in the face of school violence: training and perception of the personal and contextual characteristics of victims and aggressors

Nieves Gutiérrez Ángel[1]

[1]Universidad de Almería España, email: nga212@ual.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9952-4095

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar el concepto de violencia escolar, como y las características tanto personales como contextuales atribuidas a víctimas y a agresores. La muestra está compuesta por 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social. Los resultados muestran un concepto completo de violencia escolar, y la consideración de la misma como un hecho bastante importante.

Palabras clave: Educador social; violencia escolar; características; agresores; víctimas; formación.

Abstract: The objective of this work is to analyze the concept of school violence, as well as the personal and contextual characteristics attributed to victims and aggressors. The sample consists of 175 third and fourth year students of the Degree in Social Education. The results show a complete concept of school violence, and the consideration of it as a fairly important fact.

Keywords: Social educator; school violence; characteristics; aggressors; victims training.

Recepción: 17 de julio 2018

Aceptación: 30 de octubre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores

Introducción

La incorporación de los educadores sociales en el sistema educativo se fecha en el curso 2007/2008, con la finalidad de tal figura actuaran con una doble función: Como promotores del cambio de la institución educativa y como nexo de unión entre el ámbito escolar y el ámbito comunitario (Rico, 2012).

Siguiendo a López-Zaguirre (2013) en la actualidad, en el sistema educativo español, se distinguen tres tipos de modelos relacionados con la presencia del educador social en dicho sistema:

- Como miembros adscritos a los centros educativos (como sucede en comunidades autónomas como Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha).
- Como miembros de los Servicios Sociales de carácter municipal (como sucede en comunidades autónomas como Baleares, Euskadi, Galicia o Madrid).
- Desarrollando determinados proyectos en centros escolares (este hecho se da en el resto de comunidades autónomas no mencionadas anteriormente).

En el caso de Andalucía, esta incorporación de los educadores sociales en los Equipos de Orientación Educativa, vino acompañada de una serie de funciones relacionadas con la promoción y desarrollo de la cultura de la paz, la no-violencia y la convivencia. Siendo desde entonces la educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo una de sus principales funciones en el terreno escolar (Junta de Andalucía, 2010).

Debido a la complejidad por tanto que suponen los episodios relacionados con la violencia en el contexto escolar, es más que necesaria la presencia del educador social, como agente de cambio y de mediación, ya sea entre el alumnado, las familias o el profesorado (Hernández, 2013). Y en este sentido, es la educación social quien debe atender y solucionar las distintas problemáticas escolares (Petrus, Romans, y Trilla, 2000) provenientes de situaciones relacionadas con el absentismo, el fracaso escolar o el rechazo escolar (Galan y Castillo, 2008) entre las que se encuentra la violencia escolar.

En la actualidad, los educadores sociales, principalmente, se encuentran en ejercicio en la etapa de secundaria, y sus funciones principales se encuentran en la implementación y desarrollo de programas de mejora de la convivencia, absentismo, prevención e intervención tanto con el alumnado como con las familias en situación de riesgo, formación de carácter preventivo en cuanto a drogas, habilidades sociales, igualdad… (Ruiz, 2013).

En cuanto a la violencia escolar, es un hecho que a menudo tiende a justificarse como "algo que siempre ha pasado", "no es un hecho grave", "son cosas propias de la edad", "los niños tienen que aprender a defenderse"… junto con esta justificación también ha destacado el aumento de la presencia de los episodios violentos, produciendo a su vez una mayor aceptación, tolerancia y visión de normalidad ante tales conductas, en el que gran parte de responsabilidad la posee la sociedad actual, quien propicia una visión de la violencia como algo positivo y llamativo, fomentada a través de los videojuegos, películas, programas de televisión… en los que la violencia además de ser promovida, se nos presenta con un hecho cotidiano (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Arense, 2015).

Esta dinámica del *bullying*, no es una dinámica fija y estable, sino que es un proceso mediante el cual una persona se ve agredida física o psicológicamente por otra más fuerte, provocando una situación de desventaja y dañina (Del Barrio, Almeida, Van derMeulen, Barrios, y Gutiérrez, 2003). Comienza por una escasa atención, pasando a darse de manera más continua en el tiempo junto con el aumento de la gravedad de tales hechos. A esto se suma el auge de poder del agresor y una debilitación tanto emocional como psicológica de la víctima, la cual puede o no actuar ante ello. Indistintamente de esto, dichos hechos acaban conduciendo en la víctima a la exclusión (Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015).

Olweus (1978) define e identifica tanto al *bullying* como a sus protagonistas por primera vez (Ruiz et al., 2015), es decir, agresor, víctima y observador. Atendiendo a cada uno de ellos, el agresor es quien realiza la acción dañina, la víctima quien es sometido a tal acción y el perjudicado, y el observador, que es un mero curioso cómplice de la situación.

En una aportación más reciente, Avilés (2006) establece la importancia de tales roles en la dinámica y desarrollo de estos episodios, la cual está caracterizada por relaciones asimétricas entre los agresores, que intentan dominar e intimidar a la víctima y convertir al espectador en un cómplice activo o silencioso que apoya esta situación (Quintana, Montgomery, y Malaver, 2009). Siendo por lo tanto los tres roles protagonistas que forman parte de la violencia escolar como un proceso (Polo del Río, Mendo, Fajardo, y León del Barco, 2017).

A pesar de que la delimitación de los tres roles formulados por Olweus (1991) gozan de una amplia aceptación, hemos de mencionar que existen otras clasificaciones de los roles implicados en la violencia escolar, como es el caso de las aportaciones de Stephenson y Smith (1987) quienes distinguen cinco roles: Agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas. O la aportación de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen (1996), diferenciando seis roles distintos: Agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima. Así como también, es destacable la clasificación de Ortega y Mora-Merchán (2000), quienes distinguen entre agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores.

Al respecto de esta problemática, la Educación Social, no debe ser entendida únicamente como una titulación, ni como una profesión con gran carácter social, sino que también se trata de una práctica de carácter educativo (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán, y Vargas-Vergara, 2014).Los distintos trabajos que en este caso, han tomado como referencia el papel del educador social ante la violencia, se corresponden con áreas temáticas relacionadas con la violencia en el ámbito familiar por parte de los hijos hacia los padres (Utrera, 2015).

Sin embargo, no se han encontrado trabajos que en este caso, tomen en consideración como eje temático la formación o la percepción en cuanto a la violencia escolar por parte de los educadores sociales. Solamente se ha encontrado en relación con esta temática el desarrollo de una propuesta de formación ética-cívica para combatir el *cyberbullying* elaborada por Albert-Gómez, Ortega-Sánchez, y García-Pérez (2017), pero la cual en ningún momento evalúa la percepción de los educadores sociales en cuanto a esta problemática.

Aunque si se han encontrado aquellos que evalúan la formación de tales profesionales de la educación con respecto a otros temas, como es la igualdad y el género por ejemplo, con el estudio realizado por Bas-Peña et al. (2014). O la violencia de género (Pozo, 2016; Reviriego y Torres, 2015).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es analizares analizar tanto el concepto de violencia escolar, como cuáles son las características tanto personales como contextuales atribuidas tanto a víctimas como agresores, por parte de futuros educadores sociales.

Método: Participantes, instrumento, procedimiento, análisis de datos

Participantes

Se trata 175educadores sociales en formación seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen a los cursos terminales de los estudios de Grado en Educación Social de la Universidad de Almería. De los cuales el 22,9% (*N*=40) eran hombres, y el 77,1% (*N*=135) eran mujeres. En concreto, el 42,9% (*N*=75) pertenecen al tercer curso, y el 57,1% (*N*=100) pertenece al cuarto curso,partiendo de la hipótesis de que en estos casos, tanto la formación, como la experiencia en este terreno sería superior que la que posee el alumnado de los cursos inferiores.

Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos en este trabajo. El primero es un instrumento elaborado "ad hoc" con la finalidad de obtener datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, el sexo, la experiencia…

El otro instrumento empleado es el *Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela* (Nicolaides, Toda, y Smith, 2002). El mismo, tiene como una de sus principales finalidades el evaluar distintos aspectos de la violencia escolar, tomando en este caso como referencia la visión de los profesionales de la educación, en este caso, de la educación social. En concreto, para este trabajo, de todos los ítems que componen el mismo, se han utilizado únicamente los que están destinados a la recogida de información que esté relacionada con los distintos implicados en el fenómeno de la violencia escolar, es decir, los agresores, las víctimas y los observadores. Que en este caso, ofrecen información determinada sobre la identificación y las características propias de cada uno de ellos, y se corresponden con tres enunciados del mismo, en concreto, el ocho, el nueve y el diez.

El Alpha de Cronbach de este instrumento obtenido en otros trabajos =0.94 (Benítez, Berbén, y Fernández, 2006). Mientras que en el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =.97.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron realizados a través de la plataforma de encuestas "*Lime Survey*" disponible a través de la Universidad de Almería. Facilitando en este caso un enlace a todo el alumnado, mediante el cual accedían a dicho cuestionarios.

Análisis de datos

Se empleó el programa estadístico SPSS.22 para realizar el análisis de datos. Para ello, se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada una de las respuestas. Y, en el caso de estudiar la posible relación entre dos variables, se realizaron tablas de contingencia más la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson, además del nivel de significación.

Resultados

Concepto y creencias previas sobre la violencia escolar

En primer lugar, se analizó el concepto sobre *bullying* por parte de los educadores sociales. En este sentido, el 33,7% (*N*=59) señaló el*bullying*es un tipo de violencia de tipo tanto física como psicológica, el 41,7% (*N*=73) identifica al *bullying* como un desequilibrio de poder de una persona más fuerte hacia otra más débil. Un 22,9% (*N*=40) considera al *bullying*como intención dañina. Y el 1% (*N*=3) describe al *bullying* como unos hechos que se repiten a lo largo del tiempo.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en cada una de las características de *bullying*

Características del *bullying*	Frecuencia	
	N	%
Se dirige a hacer daño de forma intencionada	40	22,9%
Puede ser de tipo tanto físico como psicológico	59	33,7%
Se repite en el tiempo	3	1,7%
Se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder, es decir, de una persona más fuerte hacia otra más débil	73	41,7%

En cuanto a las creencias previas, mediante una escala tipo Likert, en la que 1 significaba muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni una cosa ni otra, 4 de acuerdo, y 5 muy de acuerdo, se pidió que mostraran su grado de acuerdo o desacuerdo ante un total de nueve afirmaciones relacionadas con las creencias propias en cuanto a la violencia escolar.

Tal y como se observa, los educadores sociales, por orden de frecuencia se posiciona totalmente a favor del enfado ante la ocurrencia de episodios relacionados con la violencia escolar 91,6% (*N*=160) y del hecho de que agredir aumente la autoestima del agresor, en este caso con un 64% (*N*=112). De manera contraria, se posicionan totalmente en desacuerdo ante el hecho de que sea vergonzoso para las instituciones educativas que se informe de la ocurrencia de estos hechos, con un 99,4% (*N*=174) o que el alumnado que está siendo víctima deba afrontar tal situación en solitario, con un 86,9% (*N*=152).

Tabla 2. Creencias en cuanto a la violencia escolar

		MD	ED	NCNO	DE	MA
Agredir aumenta la autoestima	*N*	1	0	20	42	112
	%	,6%	0%	11,4%	24%	64%
	N	87	37	28	19	4
	%	49,7%	21,1%	16%	10,9%	2,3%
	N	129	14	9	0	23
	%	73,7%	8%	5,1%	0%	13,1%
	N	1	14	0	0	160
	%	,6%	8%	0%	0%	91,4%
	N	152	0	8	14	1
	%	86,9%	0%	4,6%	8%	,6%
	N	129	38	8	0	0

	%	73,7%	21,7%	4,6%	0%	0%
	N	174	1	0	0	0
	%	99,4%	,6%	0%	0%	0%
	N	129	27	10	5	4
	%	73,7%	15,4%	5,7%	2,9%	2,3%
	N	110	46	16	0	3
	%	62,9%	26,3%	9,1%	0%	1,7%

Nota. MD= Muy en desacuerdo. ED= En desacuerdo. NCNO= Ni una cosa ni otra. DE= De acuerdo. MA= Muy de acuerdo.

Importancia otorgada a la violencia escolar

Ante la cuestión "*en general, la violencia en las escuelas de este país es:*" un 38,3% (*N*=67) considera al mismo como algo muy importante, mientras que un 60% (*N*=105) la consideró bastante importante, un1,1% (*N*=2) le concede poca importancia a la misma, y un 0,6% (*N*=1) no le otorga ninguna importancia.

Tabla 3. Importancia que los educadores sociales conceden a la violencia escolar

Sin ninguna importancia		Poco importante		Bastante importante		Muy importante	
N	%	*N*	%	*N*	%	*N*	%
1	,6%	2	1,1%	105	60%	67	38,3%

Característicaspersonales atribuidas a los agresores

En este apartado pretendemos conocer cuáles son las características que los educadores sociales consideran como propias de los agresores. En este sentido, debían responder una sola opción entre nunca, algunas veces y a menudo, en torno a ideas relacionadas con que los agresores son fuertes, tienen dificultades de aprendizaje, tienen discapacidad física, son pasivos, tienen una baja autoestima, son débiles, no tienen habilidades sociales, se irritan con facilidad, no tienen amigos, no hacen bien las tareas académicas, y están siempre preocupados o ansiosos.

Tal y como se observa, los educadores sociales consideran que los agresores nunca son pasivos con un 58,3% (*N*=102)y siempre tienen pocos amigos con un 40% (*N*=70). En el resto de afirmacionesla opción de respuesta que mayor frecuencia presenta es la de algunas veces. La cual, por orden de frecuencia se refiere a tener dificultades de aprendizaje, estar siempre preocupados o ansiosos, tener escasas habilidades sociales, irritarse con facilidad, o tener un bajo rendimiento académico…

*Tabla 4.*Características intrapersonales del agresor

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	*N*	9	66	10
	%	5,1%	37,7%	57,1%
Tienen dificultades de aprendizaje	*N*	39	136	0
	%	22,3%	77,7%	0%
Tienen una discapacidad física	*N*	46	122	7
	%	26,3%	69,7%	4%
Son pasivos o poco asertivos	*N*	102	73	0
	%	58,3%	41,7%	0%
Son populares	*N*	66	75	34
	%	37,7%	42,9%	19,4%
Tienen baja autoestima	*N*	46	70	59
	%	26,3%	40%	33,7%
Físicamente débiles	*N*	57	76	42
	%	32,6%	43,4%	24%
Carecen de habilidades sociales	*N*	65	110	0
	%	37,1%	62,9%	0%
Se irritan fácilmente	*N*	46	94	35
	%	36,3%	53,7%	20%
Tienen pocos amigos	*N*	39	66	70
	%	22,3%	37,7%	40%
No hacen bien las tareas escolares	*N*	65	94	16
	%	37,1%	53,7%	9,1%
Están siempre preocupados y ansiosos	*N*	46	122	7
	%	26,3%	69,7%	4%

Características contextuales atribuidas a los agresores

En cuanto a las características del entorno familiar del que proceden los agresores, en cuanto al empleo de la violencia, los tipos de relaciones entre los distintos miembros de la

familia, los estilos de crianza, o la disciplina entre los mismos. Todos los enunciados fueron considerados como características interpersonales del agresor algunas veces, obteniendo puntuaciones similares, relacionadas con la presencia de castigo físico en el entorno familiar, una existencia escasa de disciplina, la presencia de abuso emocional o físico en el entorno familiar, y la existencia de relaciones distantes entre los distintos miembros de la unidad familiar. A excepción de que los agresores sean sobre-protegidos por sus padres, con un 57,7% (*N*=101), ante lo que los educadores sociales contemplan que nunca se da.

Tabla 5. Características interpersonales del agresor

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	*N*	43	112	20
	%	24,6%	64%	11,4%
Relaciones interpersonales positivas	*N*	39	131	5
	%	22,3%	74,9%	2,9%
Sobre protección por parte de los padres	*N*	101	73	1
	%	57,7%	41,7%	,6%
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	*N*	49	110	16
	%	28%	62,9%	9,1%
Disciplina inconsistente	*N*	57	99	19
	%	32,6%	56,6%	10,9%
Relaciones interpersonales distantes	*N*	39	85	51
	%	22,3%	48,6%	29,1%
Abuso emocional o físico	*N*	39	94	42
	%	22,3%	53,7%	24%

Características personales atribuidas a las víctimas

En el caso de las víctimas, son contempladas como alumnos que nunca son físicamente fuertes 57,1% (*N*=100), ni poseen dificultades de aprendizaje 52,6% (*N*=92), ni una baja autoestima 73,7% (*N*=129). El resto de características son atribuidas a las víctimas algunas veces, y hacen alusión, por orden de frecuencia, a tener algún tipo de discapacidad, ser alumnos pasivos, estar siempre preocupados o ansiosos, irritarse con facilidad, ser populares, tener escasas habilidades sociales, no tener un buen rendimiento académico y ser débiles.

Tabla 6. Características personales de las víctimas

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Físicamente fuertes	*N*	100	66	9
	%	57,1%	37,7%	5,1%
Tienen dificultades de aprendizaje	*N*	92	83	0
	%	52,6%	47,4%	0%
Tienen una discapacidad física	*N*	47	128	0
	%	26,9%	73,1%	0%
Son pasivos o poco asertivos	*N*	47	124	4
	%	26,9%	70,9%	2,3%
Son populares	*N*	48	114	13
	%	27,4%	65,1%	7,4%
Tienen baja autoestima	*N*	129	45	1
	%	73,7%	25,7%	,6%
Físicamente débiles	*N*	47	76	52
	%	26,9%	43,4%	29,7%
Carecen de habilidades sociales	*N*	54	104	17
	%	30,9%	59,4%	9,7%
Se irritan fácilmente	*N*	54	116	5
	%	30,9%	66,3%	2,9%
Tienen pocos amigos	*N*	85	90	0
	%	48,6%	51,4%	0%
No hacen bien las tareas escolares	*N*	52	100	23
	%	29,7%	57,1%	13,1%
Están siempre preocupados y ansiosos	*N*	46	121	8
	%	26,3%	69,1%	4,6%

Características contextuales atribuidas a las víctimas

Centrándonos en las características contextuales de las víctimas, como se puede observar, todas las afirmaciones obtienen la mayor frecuencia en la respuesta algunas veces. Por orden de frecuencia, las afirmaciones se corresponden con la existencia en el ambiente familiar de relaciones positivas, o incluso la sobre-protecciónpaternal, una escasa disciplina en el hogar, o aspectos similares al resto de las familias.

Tabla 7. Características interpersonales de las víctimas

Características		Nunca	Algunas veces	Siempre
Mucho castigo físico	*N*	52	81	42
	%	29,7%	46,3%	24%
Relaciones interpersonales positivas	*N*	47	128	0
	%	26,9%	73%	0%
Sobre protección por parte de los padres	*N*	56	119	0
	%	32%	68%	0%
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	*N*	53	100	22
	%	30,3%	57,1%	12,6%
Disciplina inconsistente	*N*	52	114	9
	%	29,7%	65,1%	5,1%
Relaciones interpersonales distantes	*N*	54	114	7
	%	30,9%	65,1%	4%
Abuso emocional o físico	*N*	47	117	11
	%	26,9%	66,9%	6,3%

Una vez conocidas las características asignadas a cada rol por parte de los educadores sociales, pretendíamos identificar si en el aumento y disminución de estas existe la posible influencia de la edad. Al respecto, se preguntó si a medida que aumenta la edad es más o menos probable que aumenten las conductas relacionadas con el rol de agresor. Las respuestas de los fututos educadores sociales se centran en identificar que no existe una relación clara y directa entre agredir y el aumento de la edad con un 55,4% (*N*=97), seguida de la consideración de que las mismas disminuyen con la edad, con un 33,1% (*N*=58). Así como la idea de que el hecho de agredir está relacionado con otras cuestiones que no tienen nada que ver con la edad, en este caso con un 6,9% (*N*=12). En último lugar, los educadores sociales señalaron que existe una relación clara entre el aumento de la edad y el desarrollo del rol agresor, en este caso con un 4,6% (*N*=8).

Teniendo en cuenta estos resultados, también nos planteamos la hipótesis contraria, es decir, si a medida que aumenta la edad, también aumentan las posibilidades de ser víctima de la violencia escolar. En este caso, las respuestas ofrecidas por los educadores sociales, por orden de frecuencia, se corresponde con la consideración que no hay una clara y estable relación con la edad, con un 68,6% (*N*=120). Seguido de la idea que asocia al aumento de la edad con la disminución de la posibilidad de verse implicado como víctima de la violencia escolar, con un 22,9% (*N*=40). No obstante, en el caso contrario un 5,7% (*N*=10) de los educadores sociales sí consideran que a medida que aumenta la edad aumentan las

posibilidades, y un 2,9% (*N*=5) consideran por otro lado, que la edad no es una variable que determine la probabilidad de ser víctima, y por tanto, se debe a la influencia de variables de otra índole.

Valoración de la formación académica- relacionada con la violencia escolar

Por último, quisimos identificar cuál es la valoración que los educadores sociales realizan acerca de su formación académica-formativa sobre los temas relacionados con la violencia escolar recibidos durante sus estudios. Para ello, se preguntó sobre el valor que asignaban mediante una escala tipo Likert en la que 1 significa ningún valor, 2 significa poco valor, 3 significa bastante valor, 4 significa mucho valor y 5 significa totalmente de acuerdo.

Los resultados muestran que la formación recibida en cuando a cómo identificar los episodios relacionados con la violencia escolar es identificada como ninguna, con un 63,4% (*N*=111). En cuanto a las cuestiones que según la muestra son consideradas como una formación suficiente, se encuentran el hablar con los alumnos en general en cuanto al *bullying*, con un 39,8% (*N*=51), hablar con las víctimas, con un 36,7% (*N*=47), la formación en cuanto a prevenir e intervenir en el *bullying* con los padres, con un 41% (*N*=32), o trabajar con los padres de los agresores, con un 40,6% (*N*=52). Con respecto al resto de afirmaciones, relacionadas con hablar con los agresores y con los observadores, el desarrollo de una política anti-*bullying*, la reducción del estrés escolar, la mejora del entorno físico, prevenir e intervenir en el *bullying* con el alumnado, y trabajar con los padres de las víctimas, los educadores sociales consideran que su formación es bastante o esencial.

Tabla 8. Valoración de la formación docente de cara a la prevención e intervención de la violencia escolar

		Ninguno	Poco	Bastante	Mucho	Esencial
Cómo descubrir la existencia del *bullying*	*N*	111	31	5	1	27
	%	63,4%	17,7%	2,9%	,6%	15,4%
	N	0	0	51	41	36

Cómo hablar con los alumnos sobre *bullying*	%	0%	0%	39,8%	32%	28,1%
Cómo hablar con las víctimas	*N*	0	8	47	46	27
	%	0%	6,3%	36,7%	35,9%	21,1%
Cómo hablar con los agresores	*N*	7	8	35	27	51
	%	5,5%	6,3%	27,3%	21,1%	39,8%
Cómo hablar con los observadores	*N*	15	0	44	20	49
	%	11,7%	0%	34,4%	15,6%	38,3%
Cómo desarrollar una política escolar completa sobre el *bullying*	*N*	0	15	24	51	38
	%	0%	11,7%	18,8%	39,8%	29,7%
Cómo reducir el estrés escolar	*N*	19	14	25	22	48
	%	14,8%	10,9%	19,5%	17,2%	37,5%
Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el *bullying*	*N*	19	7	29	40	33
	%	14,8%	5,5%	22,7%	31,3%	25,8%
Actividades con los profesores para prevenir e intervenir en el *bullying*	*N*	19	7	41	33	28
	%	14,8%	5,5%	32%	25,8%	21,9%
Actividades con los alumnos para prevenir e intervenir en el *bullying*	*N*	19	14	14	52	29
	%	14,8%	10,9%	10,9%	40,6%	22,7%
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	*N*	19	5	23	51	30
	%	14,8%	3,9%	18%	39,8%	23,4%
Cómo trabajar con los padres de los agresores	*N*	7	15	52	22	32
	%	5,5%	11,7%	40,6%	17,2%	25%

Discusión/Conclusiones

Los educadores sociales poseen un concepto muy completo de lo que es la violencia escolar, identificando a la misma como un desequilibrio de poder ejercido por parte de una persona más fuerte, hacia otra persona más débil. Sin embargo, detrás de esta consideración, se ha encontrado que dichos profesionales, identifican al mismo como un tipo de violencia únicamente de tipo psicológico o físico, dejando con ello de lado a la existencia de otros tipos de violencia escolar, como ya sucedía en otros estudios que también se han realizado con futuros educadores que se encuentran en su etapa de formación, pese a que en este caso, la muestra estaba compuesta por futuros docentes (Boulton, 1997).

En cuanto a la importancia que le conceden a estos hechos, está considerada como bastante elevada, pero no como algo muy importante. Resultados que en este caso no se

equiparan con los obtenidos por otros trabajos como los de Craig, Bell, y Leschied(2011), Jares (2006) o Kandakai y King (2002).

Pese a ello, los futuros educadores sociales muestran su total enfado hacia la ocurrencia de estas temas, y se muestran totalmente en contra de que el alumnado que se ve implicado en ellos como víctima, deba afrontar a los mismos por sí solo (Benítez et al., 2006).

En cuanto a la identificación de cada uno de los roles, atendiendo a los agresores, son percibidos como alumnos activos, populares y fácilmente irritables(Benítez et al., 2006; Olweus, 1999), fuertes físicamente (Arroyave, 2012), con un bajo rendimiento académico (Inglés, Gonzálvez-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Monteagudo, 2015), con escasas habilidades sociales y ansiosos. Sin embargo, también perciben a los agresores con alumnos que tienen pocos amigos, al contrario de los resultados aportados por otros estudios (Benítez, Fernández, y berbén, 2005), aunque si coinciden con estos autores a la hora de caracterizarlos como alumnos que no tienen discapacidades ni son débiles.

En el caso de las características del ambiente familiar en el que viven, los educadores sociales, consideran que el alumnado que ejerce el rol de agresor no procede de ambientes familiares en los que se de la sobre-protección parental, y por el contrario, proceden de ambientes familiares en los que sí existe el maltrato, el castigo, el abuso físico o emocional y las relaciones distintas entre sus miembros (López y Ovejero, 2015).

Por otro lado, en cuanto a las víctimas, son identificadas como débiles, con escasos amigos y no irritables, y la escasez de habilidades sociales (Nicolaides et al. 2002). Sin embargo, no se asignan a las mismas características como tener alguna dificultad de aprendizaje. Al igual que sucede con el hecho de poseer una baja autoestima, resultados contrarios a los aportados por otros trabajos similares (Benítez et al., 2006; Smit, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999).

En cuanto al ambiente familiar de procedencia, los mismos son identificados como similar al resto de las familias, donde se puede dar incluso la sobreprotección parental (Benítez et al., 2005; Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015). Y de forma contraria, no se considera que las víctimas procedan de ambientes familiares en los que exista el castigo físico.

Si por otro lado, tomamos en consideración a la edadcomo factor determinante tanto para verse implicado como víctima, como para ejercer la violencia, los resultados indican el hecho de que no exista una clara relación entre la misma y la violencia escolar, resultados que coincide con los aportados por Benítez et al. (2005). Pero que, sin embargo, no coinciden con los aportados por Nicolaides et al. (2002) los cuales existe una relación directa y positiva en cuanto a la edad y el rol de agresor, y una relación indirecta entre la edad y el rol de víctima.

Por último, en cuanto a la valoración de la formación recibida, consideran escasa la formación recibida en cuanto a la identificación de estos hechos. Sin embargo, en cuanto al resto de las afirmaciones, son consideradas como esenciales las referidas a desarrollar una política anti-*bullying*, la reducción del estrés escolar, las intervenciones tanto con los propios implicados, como con las familias de las víctimas… resultados que en este caso, coinciden con estudios posteriores (Benítez et al., 2005, 2006; Nicolaides et al., 2002).

Como conclusión final, queremos señalar desde esta aportación la necesidad e importancia tanto a nivel profesional, como a nivel social, de promover y potenciar la formación de los educadores social para con la violencia escolar durante su formación académica, pues, solamente de esta manera, en un futuro profesional cercano, serán capaces tanto de prevenir, como de intervenir ante los distintos fenómenos relacionados con los episodios de violencia escolar.

Referencias

Albert-Gómez, M.J., Ortega-Sánchez, I., y García-Pérez, M. (2017). Educación en Derechos Humanos: formación ética-cívica de los educadores sociales como medio para prevenir el ciberbullying. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 190-204. DOI: 10. SE7179/PSRI_2017.30.13

Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología, 5*(1), 116-125.

Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. Electronic JournalofResearch in EducationalPsychology, 4(9), 201-220.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación Ygénero. Formación De Los Educadores Y Educadoras Sociales. *Pedagogía Social*, (23), 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05

Benítez, J.L., Berbén, A.G., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 329-352.

Benítez, J.L., Fernández, L., y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de EnseñanzaUniversitaria, 26*, 71-84.

Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*(2), 223-233.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica,20*(1), 139-155.doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097

Craig, K., Bell, D., y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian JournalofEducation, 34*(2), 21-33.

del Barrio, C., Almeida, A., van derMeulen, K., Barrios, Á., y Gutierrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y aprendizaje, 26*(1), 63-78.

Galan, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los contros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social*, 38, 121-133.

Hernández, S.M. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuela. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 4-16.

Inglés, C.J., Gonzálvez-Maciá, C., García-Fernández, J.M., Vicent, M., y Martínez-Monteagudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, *8*(1), 37-52.doi: https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005

Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, *339*, 103-125.

Junta de Andalucía (2010). Instrucciones de la Dirección General de Participación eInnovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadorasocial en el ámbito educativo.

Kandakai, T.L., y King, K.A (2002a). Preservice teachers´beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education, 33*(6), 350-356.

López, L., y Ovejero, M.M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: Una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, *29*, 123-142.doi: 10.15581/004.29.123-142

López-Zaguirre, R. (2013). Los educadores y las educadoras sociales en centros escolares, en el contexto español. *RES Revista de Educación Social, 16*, 1-16.

Nicolaides, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(1), 105-118.doi: https://doi.org/10.1348/000709902158793

Nieto, J.E.S., Merino, E.S.V., Martín, E.C., y Solbes, V.M.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, *28*(2), 479-495. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542

Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). Londres: Routhledge.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Petrus, A., Romans, M., y Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.

Polo Del Río, M.I., León Del Barco, B., y Gozalo, M.. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 135-144.

Pozo, S.M. (2016). Análisis de la formación en violencia de género dirigida a educadores sociales. *Educación y Futuro Digital, 12*, 9-23.

Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología, 12*(1), 35-47.

Reviriego, M.D.R.T., y Torres, B.V. (2015). El caldo de cultivo de la violencia de género en la adolescencia y juventud, la respuesta jurídica y el papel del educador o educadora social.*RES: Revista de Educación Social*, (21), 84-113.

Rico, J. I. (2012). Educación Social en el ámbito educativo, una mirada desde los colegiosprofesionales. *Sinergias*, 0, 15-28.

Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *RES, Revista de Educación Social, 16*, 1-14.

Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI, 18*(1), 345-368.doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying*. Londres: Routledge.

Stephenson, P., y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education, 18*, 236-237.

Utrera, J.M.T. (2015). El Educador Social Y La Violencia Juvenil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad., 1*(2), 25-39.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are wegoing. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188-198.doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015

Nieves Gutiérrez Ángel

Doctora Cum Laude por la Universidad de Almería (España), donde actualmente imparto docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación en la titulación el Grado de Educación Social. Las líneas de investigación principales son la formación inicial, la Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar.

La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil
The importance of playing and its benefits in the areas of child development

Patricia Solís García[1]

[1]Universidad Internacional de La Rioja, email: patricia.solis@unir.net
ORCID https://orcid.org/0000-0002-2962-5819

Resumen: Se presenta una reflexión acerca de la importancia del juego como actividad inherente al ser humano y sus beneficios en las diferentes áreas de desarrollo infantil: afectividad, motricidad, inteligencia, creatividad y sociabilidad. Actualmente el juego ha pasado a un segundo plano en la educación infantil frente a otras tareas más academicistas, sin embargo numerosos estudios señalan sus cuantiosos beneficios.

Palabras clave: modelo lúdico, juego, áreas de desarrollo infantil, beneficios.

Abstract: We present a reflection about the importance of playing as an activity inherent to the human being and its benefits in the different areas of child development: affectivity, motor skills, intelligence, creativity and sociability. Currently the game has gone into the background in early childhood education compared to other more academic tasks, however numerous studies point out its many benefits.

Keywords: playful model, play, areas of child development, benefits.

Recepción: 12 de julio de 2018

Aceptación: 1 de noviembre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil

Introducción

Los niños pasan gran parte de su tiempo y energía diaria jugando, por ello filósofos, investigadores, profesores y padres se han preguntado sobre el rol del juego en el desarrollo infantil (Barnett, 1990). Sin embargo, actualmente se ha agravado el escepticismo sobre el valor del juego (Miller y Almon, 2009). Este es sin duda una actividad inherente al ser humano. Se trata de un modo de descubrir y aprender además de favorecer la interacción social y comunicativa (Delgado, 2011). El juego activo es un componente esencial de la vida de los niños que contribuye al desarrollo físico y al bienestar cognitivo, social y emocional (Ginsburg, 2007), es por tanto fundamental para garantizar un correcto desarrollo y aprendizaje en la primera etapa de la vida (García y Llul, 2009).

Este concepto ha cobrado mucha relevancia investigadora por su influencia en el desarrollo infantil por ello se le ha intentado dar comprensión desde diversos enfoques. Surgen así teorías que tratan de explicar el juego desde una perspectiva biológica, psicológica, pedagógica e histórica. Sin embargo, cada una de estas ramas de conocimiento solo logra una visión parcial de la globalidad del concepto, ya que en términos globales se trata de una conducta característica atemporal y transcultural (Delgado, 2011). El juego tiene una representación universal ya que se tiene constancia de que desde la misma aparición del ser humano los infantes han jugado en todas las culturas y épocas. Por este motivo se considera un acto previo a la cultura (García, 1995).

La antropología fecha el origen del juego en torno a los primates pues este ya formaba parte de su naturaleza. Paulatinamente van incluyendo aspectos de derechos y ética mostrando así sus beneficios para el ser humano, se trata de un instrumento educativo que propicia el aprendizaje así como la comunicación entre iguales (del Toro, 2014). Los juegos simples fueron gradualmente incrementando su estructura y complejidad paralelamente al desarrollo histórico del ser humano.

Partimos de una concepción de juego como “fuente de aprendizaje que fomenta la acción, la exploración, la investigación y la expresión” (Rodríguez y Trasancos, 2016, p.277). Se trata de una actividad con un excelente potencial ideal para la promoción del desarrollo (Zych, Ruiz y Sibaja, 2016). Por ello el objetivo de este trabajo teórico es plasmar los principales beneficios del juego en las diferentes áreas de desarrollo infantil. Ya que como se apuntaba en un principio, el juego parece estar denostado en las aulas infantiles debido a que ahora los niños pasan más tiempo instruyéndose en alfabetización y conocimientos matemáticos que experimentando a través del juego, el ejercicio corporal y el uso de su imaginación (Miller y Almon, 2009). Además, aún no hay un acuerdo acerca de la naturaleza exacta de los beneficios del juego (Barnett, 1990).

Implicaciones beneficiosas del juego en las áreas de desarrollo infantil

Debemos tener en cuenta que independientemente de la adecuación de un juego, si coarta la iniciativa con unas reglas estrictas pasa a convertirse en un mero instrumento (Jiménez y

Muñoz, 2012). El juego no estructurado o dirigido por niños ofrece a estos la oportunidad de interactuar con el entorno de diferentes maneras (Houser, Roach, Stone, Turner y Kirk, 2016). El juego guiado debe mantener la libertad, la curiosidad y la diversión del juego libre (Hassinger-Das, Toub, Zosh, Michnick, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2017).

Sabemos los múltiples beneficios del juego, este facilita a los niños el uso de su creatividad a la par que el desarrollo de su imaginación y las habilidades y destrezas físicas, cognitivas y emocionales (Ginsburg, 2007). Pero nos interesa clasificar dichos beneficios en función de las áreas de desarrollo infantil.

En este sentido, López (2010) establece una clasificación de las áreas que pueden potenciarse a través del juego.

A) La afectividad

En las etapas iniciales del desarrollo infantil la afectividad cobra un papel clave, ya que es en ese momento cuando comienza a forjarse la identidad y personalidad con el fomento de la autonomía. En este sentido, el juego supone actividad privilegiada para el desarrollo afectivo (Zych, Ruiz y Sibaja, 2016). A través del juego se permite la libre expresión, además se amplían las resonancias afectivas a través del compromiso y el esfuerzo. El juego supone un recurso primordial que permite al niño la expresión diversa de sus sentimientos, intereses y aficiones (López, 2010).

Mediante el juego, el niño está involucrado no sólo en la autoexpresión sino también en el autoaprendizaje explorando y experimentando a través de sensaciones, movimientos y relaciones que le permiten conocerse a sí mismo y formar sus propios conceptos del mundo (Hartley, Frank y Goldenson, 2013).

B) La motricidad

El juego contribuye en gran medida al desarrollo físico y supone una de las razones prioritarias por la que los niños deben jugar (Meneses y Monges, 2001). El poder del juego como motor del aprendizaje en la primera infancia y como una fuerza vital para el físico de los niños pequeños, el desarrollo social y emocional está fuera de toda duda (Miller y Almon, 2009). En contraste con el entretenimiento pasivo, el juego construye cuerpos activos y saludables (Ginsburg, 2007). Gracias al juego los niños van comprendiendo su funcionamiento corporal de modo que incorporan capacidades como el equilibrio y la coordinación.

C) La inteligencia

El desarrollo sensoriomotor es clave en la adquisición de la inteligencia. De este modo, la educación por medio del movimiento hace uso del juego y beneficia al niño en gran medida ya que contribuye al desarrollo de su potencial cognitivo además de la destreza perceptiva, la activación de la memoria y las habilidades lingüísticas (Meneses y Monge, 2001). Asimismo, el juego influye positivamente en el desarrollo psicológico con grandes aportaciones a las áreas de lenguaje y socialización, cognoscitivas, motoras gruesas y finas y de autocuidado (Damián, 2007). Gracias al juego se produce un desarrollo de la

inteligencia práctica que da paso a una inteligencia abstracta.

D) La creatividad

El juego educativo produce incrementos en el pensamiento creativo favoreciendo el desarrollo de la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009; Jiménez y Muñoz, 2018). El juego en sí mismo constituye un modo de expresión de la creatividad de modo espontáneo y natural, a través de él el niño otorga protagonismo a sus fantasías e imaginación.

E) La sociabilidad

Los juegos colectivos implican comunicación. Los juegos que implican a varios jugadores ofrecen inherentemente oportunidades de interacción social y de practicar aspectos como guardar el turno, comunicación, negociación y resolución de conflictos, así como la empatía (Hassinger-Das et al., 2017). De este modo, el juego puede ser efectivo para aprender habilidades sociales y practicar roles de adultos (Hassinger-Das et al., 2017). Igualmente, mediante el juego el niño socializa, formula y da solución a problemas propios de su edad (Meneses y Monge, 2001).

Conclusiones

El juego constituye una herramienta esencial para permitir el desarrollo psicológico de los niños y también es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Damian, 2007, López, 2010). Se trata de una actividad innata reconocida como elemento esencial en el impulso global de los niños (Meneses y Monge, 2001). En este sentido y a pesar de la comentada diversidad de perspectivas que estudian el concepto de juego, psicólogos y educadores están de acuerdo en que el juego facilita el desarrollo de los niños (Hughes, 2009).

Como hemos comprobado el juego tiene un importante papel en el desarrollo de la afectividad e identidad en las etapas iniciales permitiendo la libre expresión de emociones y el uso de la imaginación. Asimismo no cabe duda tampoco de la importancia de esta actividad para el adecuado desarrollo psicomotor del niño ayudando a la integración sensoriomotora y contribuyendo por ello también al progreso de las estructuras cognitivas. En cuanto al desarrollo de la creatividad y la flexibilidad el juego cobra un protagonismo especial, de igual modo mediante el juego se adquieren pautas de comunicación y socialización.

La importancia de las actividades creativas y las oportunidades de juego dentro del entorno preescolar y de la escuela temprana se reconoce cada vez más (Hartley et al., 2013). En este sentido, aunque aún hay camino por recorrer para comprender mejor el papel que desempeñan los juegos en el aprendizaje infantil se puede afirmar que los juegos tienen cabida bajo la rúbrica del aprendizaje lúdico (Hassinger-Das et al., 2017). Así el modelo lúdico considera que el papel del juego en la educación es fundamental (Paredes, 2003). El papel del maestro, por lo tanto, es ser comprensivo pero no excesivamente directivo (Hughes, 2009). Dados los beneficios que proporciona el juego en las diferentes áreas del desarrollo infantil debemos apostar por su uso partiendo del modelo lúdico e incluirlo en las

programaciones educativas especialmente en la etapa de educación infantil, para lograr el máximo rendimiento de su potencial educativo, es preciso realizar una intervención didáctica consciente y reflexiva (López, 2010). El juego es una herramienta fundamental para el aprendizaje y para la vida.

Referencias bibliográficas

Barnett, L. A. (1990). Developmental benefits of play for children. Journal of Leisure Research, 22(2), 138-153. doi.org/10.1080/00222216.1990.11969821

Chávez, B.I., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), 849-876. doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1366

Damián, M. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. Psicología Educativa, 13(2), 133-149.

Delgado, I. (2011). El juego infantil y su metodología. Madrid: Paraninfo.

del Toro, V. (2014). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. RES. Revista de Educación Social, 16, 1-13.

García, S. (1995). Sobre el concepto de juego. Revista Aula, 7, 125-132.

Garcia, A., y Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. Madrid: Editex.

Ginsburg, K.R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Pediatrics, 119, 182–191. doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Hartley, R. E., Frank, L. K. y Goldenson, R. (2013). Understanding children's play. Routledge.

Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. Infancia y Aprendizaje, 40(2), 191–218. doi:10.1080/02103702.2017.1292684

Houser, N. E., Roach, L., Stone, M. R., Turner, J. y Kirk, S. F. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. AIMS public health, 3(4), 781-799. doi.org/10.3934/publichealth.2016.4.781

Hughes, F. P. (Ed.). (2009). Children, play, and development. Sage.

Jiménez, L. y Muñoz, M. D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 10(3), 1099-1122. doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1551

López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. Autodidacta, 1(3), 19-37.

Meneses, M. y Monge, M. D. L. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Educación, 25(2), 113-124. doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585

Miller, E. y Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. Alliance for Childhood.

Paredes, J. (2003). Juego luego soy. Teoría de la actividad lúdica. Sevilla: Wanceulen.

Rodríguez, J. E. y Trasancos, M. (2016). Propuesta didáctica de aplicación del juego popular y tradicional en el aula de educación infantil. TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, (4), 275-294.

Zych, I., Ruiz, R. O. y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: Afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 39(2), 390-400. doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718

Patricia Solís García

Doctora en Psicología (Universidad de Oviedo), Máster en investigación en Psicología de la Salud (Universidad de Oviedo) y Máster en Discapacidad e Integración (Universidad de Salamanca). Maestra en Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (Universidad Pontificia de Salamanca).

Actividad investigadora centrada fundamentalmente en el ámbito de la psicología de la discapacidad y la atención a la diversidad. Actualmente desempeña su labor docente en la Universidad Internacional de La Rioja.

Debates actuales entorno a los criterios de abordaje de las problemáticas en el aprendizaje
Current debates on different criteria for approaching issues of learning.

Gabriela Dueñas[1]

[1]Universidad Nacional de Rosario, email: duegab@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1184-5239

Resumen: Este trabajo[1] pretende visibilizar la importancia del papel que -en la emergencia, consolidación y expansión del fenómeno de "la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias"- parecen desempeñar hoy cierto tipo de criterios de abordaje de las problemáticas en el aprendizaje con las que nos interpelan en la actualidad tantos niños y adolescentes desde las aulas. Para esto, se hace referencia a prácticas psicopedagógicas de tipo reeducativas, a partir de las cuales se cuestionan las miradas cognitivo conductuales en las que se apoyan y se establecen diferencias con el tipo de intervenciones que -en su lugar- se propone desde un enfoque clínico psicopedagógico y de la psicología educacional, con el objeto de contribuir a que los discursos provenientes de este ámbito comiencen a ocupar un lugar central en la agenda que sobre estos temas se desarrollen, dado que -con frecuencia- se observan postergados y relegados al campo educativo como si nada tuvieran que ver con lo que hace a la especificidad de lo clínico y la incidencia que éstos tienen en los procesos de constitución de la subjetividad.
Palabras clave*:* Problemas de aprendizaje; Enfoque clínico; Intervenciones subjetivantes.

Abstract: This work pretends to visualize the importance of the role that in the emergency, consolidation and expansion of the phenomenon of pathological view and over medication of the present childhood and adolescence seem to perform today certain types of criteria on which to base the undertaking of learning problems we are today faced with by children and teenagers in the classroom. To get this aim, we refer to re educated psycho educational practises, from which the cognitive-conductual views are questioned where they supported on, and different interventionist typed are proposed from the clinical psycho pedagogical and psycho educational approach. With the aim of contribute to lectures from this area start to occupy a central place in the schedule developed on these subjects, considering that, frequently, they are postponed and relegated to the educational area, as if it had no connection with "the clinical" and the impact they have in the processes of establishing the subjectivity.
Keywords: Issues of learning - Different criteria for approaching.

Recepción: 8 de marzo de 2018
Aceptación: 15 de octubre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

[1] Este trabajo abreva en otro, oportunamente publicado por la Universidad de La República de Uruguay.

Debates actuales entorno a los criterios de abordaje de las problemáticas en el aprendizaje

A modo introductorio:

En estos tiempos, la expansión del fenómeno de "la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias" ligado a dificultades que se expresan en el ámbito de lo escolar ha venido constituyéndose -sin dudas- en uno de los principales problemas con los que actualmente se ve interpelado el enfoque de lo que hoy llamamos, desde una perspectiva integral y ampliada, la clínica de las problemáticas de la niñez y la adolescencia en salud mental en el campo educativo.

En este sentido, lo que se pretende con este trabajo es visibilizar la importancia del papel que -en su emergencia, consolidación y expansión- parecen desempeñar hoy cierto tipo de criterios del campo "psi" en el abordaje de las problemáticas en el aprendizaje que ponen de manifiesto tantos niños y adolescentes, con el objeto de contribuir a que los discursos provenientes del campo de la psicología educacional y la psicopedagogía comiencen a ocupar un lugar central en la agenda que sobre estos temas se desarrollen, dado que -con frecuencia- los mismos se observan "derivados" de manera lineal, simplista y casi protocolizada al terreno de lo medico-educativo, para su "detección" y "diagnòstico", como si las variables psico sociales nada tuvieran que ver con los mismos.

Para esto, parece necesario comenzar por delimitar el espacio en el que se inscribe la clínica que sostenemos quienes somos consultados cuando alguien no aprende o lo hace con dificultades[i], ya sea que esto se produzca en el ámbito de un consultorio privado, hospitalario o bien en la misma institución escolar.

Al respecto, resulta esclarecedor considerar que con la expresión "clínica psicopedagógica"[ii] se hace referencia a un quehacer emergente en un campo interdisciplinario que se sustenta en una perspectiva teórica compleja para cuya comprensión resulta conveniente apelar a una metáfora matemática -tal como propone Clemencia Baraldi (1993)- en la que resulta funcional pensar que tenemos un eje de coordenadas X-Y que sirven de borde a un espacio, sin cerrarlo por ello.

Sobre el eje de la X está situado el cuerpo teórico del psicoanálisis y, sobre el de las Y, la teoría genética y otras que dan cuenta de la construcción de determinadas construcciones cognitivas. A estas coordenadas propuestas – siguiendo con Baraldi (1993) – se agregan algunas puntualizaciones:

Sobre la X quedan inscriptas: síntoma-saber- transferencia.

Sobre la Y agregamos: signos –estructura cognitiva (estadio del pensamiento- madurez viso motriz, nivel de funcionamiento intelectual)– conocimiento.

Profundizando en estas consideraciones que refieren al marco teórico en el que se apoya el enfoque clínico en psicología educacional y psicopedagogía, resulta importante entonces

comenzar por establecer ciertas diferencias conceptuales a partir de las cuales distinguimos entre "síntoma" y "signo" de modo de poder comprender por ésta –entre otras– las principales discrepancias que se sostienen con el tipo de intervenciones propuestas por los enfoques de tipo pedagógico-reeducativo.

"Signos" y "síntomas"

Al respecto, resulta conveniente decir -a modo de aproximación- que cuando hablamos de "signo" estamos haciendo referencia a lo que es "observable", a lo que se puede ver, es decir, a todas aquellas características que pueden detectarse a través de una evaluación clínica, que -en nuestro caso- remite a la posibilidad de determinar cuáles son las principales dificultades, como así también los "aprendizajes posibles" que motivan la consulta, y que -como suele suceder frecuentemente en nuestro ámbito- por lo general tuvo su origen o está determinada por una derivación realizada por la propia escuela[iii] a la que concurre el niño o el joven ante la observación de sus maestros de un rendimiento descendido o con altibajos.

Retomando el tema de las coordenadas propuestas por Baraldi (1993), diremos en relación a este aspecto de la cuestión que todo lo que se enmarque dentro de la estructura de la cognición pertenece a la cara del "signo" y que -desde nuestra perspectiva- para evaluarla, no es imprescindible recurrir a pruebas estandarizadas ya que la observación de las producciones verbales, gráficas y los juegos espontáneos que realiza el niño o el adolescente por el que se consulta, como así también los informes que sobre él realiza la escuela, suelen ser suficientes para determinar su *nivel de funcionamiento intelectual en ese momento particular de su historia* en el que -por su edad- "es traído" por sus padres[iv].

En su lugar, lo que nos interesa es identificar los principales aspectos que dan cuenta de su modo de funcionamiento cognitivo en ese momento[v], porque -de acuerdo a lo que sabemos a partir de los aportes de la psicogénesis- los mismos remiten a una estructura que está en construcción, y que ésta – además- se constituye de modo tal que no es sin consecuencias saltearse algún eslabón.

La importancia de *"situar en qué punto del eje de las Y se encuentra"* posicionado el niño –identificando, por ejemplo, las hipótesis en la construcción de la lectura en la que se encuentra, si tiene pensamiento operatorio, etc.- reside fundamentalmente en que esto nos posibilitará saber – tal como se anticipó- *"cuáles son los aprendizajes posibles desde el punto de vista de la cognición*" en este momento particular de su historia (Baraldi, 1993).

Ahora bien, conocer esta cara del "signo" de la cuestión poco nos sirve si desechamos la cara del "síntoma". La cara del "síntoma" alude a lo que el paciente "cree" y puede decir acerca de lo que le pasa.

Desde la perspectiva psicoanalítica -que retomando nuevamente el tema de las coordenadas ubicamos en el eje de las X- sabemos que el tratamiento sólo es posible en relación al síntoma. "*Más aún"* -agrega Baraldi (1993/)- *"no sólo es necesario sino que resulta fundamental que el paciente teorice acerca de por qué él cree que le ocurre lo que le ocurre*", es decir, que se pregunte acerca de ¿por qué no aprende?, o si lo hace, ¿por qué con estas dificultades?, dado que si no las reconoce como propias, y las dificultades en el aprender permanecen situadas como algo del orden de lo ajeno, de lo externo, como "aquello que le preocupa sólo a sus

padres y o a sus maestros", él mismo se quedará por fuera de toda posibilidad de tratamiento, consolidándose así en una posición de "objeto" pasivo de la preocupación de los adultos que lo llevaron a consulta.

Al respecto, resulta fundamental comprender entonces que quedarse sólo con la cara del "signo", trabajando desde "lo reeducativo", supone saltearse al "sujeto", renegar de su subjetividad, en la medida que este tipo de intervenciones -al proceder de este modo- parecen apoyarse en una idea de niño o adolescente concebido de manera recortada, como si éste fuese sólo una especie de "soporte" de funciones cognitivas aisladas y descontextualizadas, a partir de lo cual –de manera semejante a lo que se hace con una computadora- cuando algo no funciona, sólo hay que re-programar. Para quienes trabajan en psicología educacional y en psicopedagogía desde este tipo de enfoques reeducativos que suelen denominarse cognitivoconductuales, importa más la "dislexia" o el supuesto "ADD-H" como "entidad nosográfica", que el niño, la niña o el adolescente que la padece, desconociendo de esta manera -nada más y nada menos- que al sujeto en cuya historia se inscribe -de manera singular y propia- la dificultad para aprender. En total acuerdo con lo que dice Baraldi (1993): *"para nosotros, en la medida que el psicoanálisis constituye un referente, no solamente teórico, sino ético, este estilo de trabajo queda descartado"*.

Ahondando en esta dirección, desde la perspectiva clínica psicopedagógica, sostenemos que -en la medida que nuestras intervenciones pretenden ser en todo momento "subjetivantes"- éstas deben orientarse desde un primer encuentro a que el niño se desplace de la posición de "objeto" de preocupación de sus mayores, por cuyas dificultades para aprender consultan (y acerca de las cuales por lo general, en un principio, parecería ser que nada quiere saber) a la de un "sujeto" comprometido con lo que le ocurre, que se cuestiona, habla y se escucha hablar acerca de sus dificultades porque "desea saber" acerca de lo que lo que lo aqueja. Es decir, que pase del "no sé para que vengo" a "vengo porque no sé".

Que el "signo" devenga en "síntoma"

En este sentido, insistimos en sostener que lo importante es que el "signo" aquello acerca de lo cual sabemos por la maestra, los padres, los test- devenga en "síntoma" para el niño, de modo que la dificultad se transforme en un "problema" acerca del cual, lo que importa -fundamentalmente- tiene que ver con la posibilidad de que se arriesgue a saber algo acerca del mismo, de sí mismo.

Al respecto, y como dice A. Fernández (2000)- es necesario tener presente que la posición de preguntar (se) permite al sujeto situarse "entre" aquello que conoce y aquello que no conoce -que toda pregunta incluye- generándose así un movimiento, a partir del cual se va a nutrir su "deseo de conocer".

Ahondando en este tema, resulta oportuno también, recordar que la posibilidad de "interrogar-se" acerca de lo que le ocurre va ineludiblemente acompañada de cierta "curiosidad", cuya función -tal como expresa Grimau (2003)- *"conviene maximizar a través de todas nuestras intervenciones, teniendo en cuenta el sentido del término "curiosidad"*, palabra latina que viene de "cura" que significa "asistencia que se presta a un enfermo", "cuidado", "solicitud".

"Curiosear, pues, en los pliegues del alma, aún cuando ésta se muestre resistente en un discurso penumbroso" (Grimau, 2003).

Por eso, desde un primer momento, invitamos al niño a hablar sobre lo que le pasa, a preguntarse por qué viene a vernos, más allá de la información que acerca de la dificultad por la que es traído a consulta- provean quienes lo traen o pueda inferirse a partir de la administración de una batería de técnicas psicométricas.

Pero el término "curiosidad"-retomando lo de su etimología- significa también "cuidado", lo que alude a la importancia de ser "cuidadosos" con nuestras intervenciones tanto con el niño o el joven, como con sus padres y maestros, es decir, a la necesidad de avanzar siempre con nuestras interrogaciones pero "con cuidado" ante la emergencia de sentimientos ambivalentes que tienen que ver con lo que el psicoanálisis conceptualizó como "beneficio secundario" de la enfermedad.

Acerca del síntoma problema de aprendizaje

Acerca de este tema, sabemos también que todo "síntoma" –en principio- pone de relieve su aspecto disarmónico, manifestando lo que "no funciona" para el sujeto que se encuentra "enredado" en él. Por esta razón, advertimos además, que tampoco alcanza sólo con que el niño reconozca como propia la dificultad por la que fue traído a consulta, sino que resulta necesario que pueda dar un paso más, de modo que llegue a preguntarse ¿qué me quiere decir esto que me pasa? Trabajo nada sencillo -si los hay- que requiere de mucha "paciencia", "capacidad de interrogación" y posibilidades de "escucha atenta" (atención flotante), teniendo en cuenta que –como dice A. Fernández (1987) el síntoma que nos ocupa *"no es otra cosa que la inteligencia atrapada, es decir, la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer".*

Al respecto, resulta necesario considerar que el "código" que elige el síntoma nunca se selecciona por azar. Si el síntoma consiste en no aprender, si el lugar elegido es el aprendizaje y lo atrapado la inteligencia, está indicando algo referido al saber u ocultar, al conocer, al mostrar o no mostrar, al apropiarse. Es –tal como lo describe A. Fernández (1987)- como una máscara que pretende tapar pero muestra.

"*En el síntoma problema de aprendizaje, el mensaje está encapsulado y la inteligencia atrapada; no posee las palabras objetivantes, ni los recursos de la elaboración cognitiva están disponibles*" (Fernández, 2000).

Para procurar la remisión de esta problemática, continúa A. Fernández (1987) resulta necesario entonces encarar el trabajo apuntando a *"desatrapar la inteligencia y movilizar la patológica circulación del conocimiento"*

Al respecto, resulta fundamental tener siempre presente que sólo el niño o el joven sabe lo que le pasa y por qué le pasa, aunque se trate de un "*saber inconsciente", del que el "síntoma" es sólo una expresión*" (González, 2001). Si nos detenemos simplemente en lo fenoménico, lo descriptivo, lo que lograremos es aplastar al sujeto que se encuentra más allá de la dificultad que muestra. Dificultad que –profundizando en lo que se viene diciendo acerca de la importancia de entenderla como "síntoma"- sabemos a partir del

psicoanálisis que "alude" y "elude" a un conflicto que, en este caso, el niño o el joven "enuncia" a través de su "renuncia" a aprender.

Resulta necesario entonces, hacer referencia en esta instancia a otro dispositivo clave que -desde la clínica psicopedagógica- también tomamos del psicoanálisis y que refiere a la "función de la transferencia".

La función de la transferencia en la clínica psicopedagógica

La transferencia constituye *"una ilusión en la cual el sujeto cree que su verdad se encuentra ya en el analista y que éste la conoce de antemano. Este "error subjetivo" es inmanente a la entrada en análisis"* (Quinet, 1991). Al respecto, resulta importante tener presente que *"si bien el analista presta su persona para encarnar a ese "sujeto supuesto saber", no debe identificarse con esa posición de saber, puesto que se trata de un error"* (Quinet, 1991).

La posición del psicopedagogo entonces, no es la de ubicarse en el lugar de saber que le pasa al niño, porque lo que sí sabe -y no debe olvidar- es que esto se funda en un malentendido. Su posición, en todo caso, mucho más que ubicarse en el lugar del saber, tiene que ver con la ignorancia. No la de la simple ignorancia, sino la "docta ignorancia", aquella a la que refiere Miller (1997) cuando dice que el analista *"voluntariamente, ignora hasta cierto punto su saber para dar lugar al surgimiento de un saber por parte del paciente que tiene que ver con la singularidad subjetiva."*

Tengamos presente que la resolución de buscar un profesional está vinculada a la hipótesis de que hay un saber en juego en el síntoma. La función del psicopedagogo es saber utilizarla. Debe ocupar el lugar del "supuesto saber" para luego correrse de ese lugar de modo que se nos perciba como "representantes" del conocimiento pero no como "el conocimiento" mismo. Esta es la clave para que el "saber" circule. En ese ¿por qué no se?, el psicopedagogo no pondrá respuestas sino que formulará preguntas, abriendo espacios para que el niño pueda desplegar sus posibilidades de pensar, hacer, jugar y aprender.

Acerca del "saber" en juego en el "síntoma"

"Develar la verdad puesta allí en juego, manifiesta la particularidad de la maniobra del psicoterapeuta, posibilitando así situar el saber ya no sobre su persona sino en el decir mismo de los enunciados que circulan" (Baraldi,1999). Lugar complejo en el que como psicopedagogos somos situados, lugar de poder. Lugar difícil en tanto que nos consultan porque "no aprende" y nos ubican en un lugar de "saber". Un saber que por un lado es "efectivo" y -por otro- es puro supuesto porque -tal como dice Baraldi (1993)- *"solamente si podemos sostenernos en ellos (fenómenos transferenciales) y operar desde allí, esto es, solamente si podemos soportar un lugar al que se le supone un saber, lograremos que el saber circule",* permitiéndole así al niño o adolescente que pase de estar ubicado en una situación en la que "no puede", a otra posición simbólica en la que sí pueda hacerlo, lo que posibilita la articulación de los procesos simbólicos y del aprendizaje.

"Nuestra tarea –entonces- *apunta a lograr que el espacio de tratamiento se transforme en un "espacio transicional" en el que sea posible reconstruir el espacio de juego y creatividad de nuestro paciente, que es matriz del aprender"*

(Fernández, 2000)

En este sentido, el único saber que el psicopedagogo tiene sobre el niño o el joven es hacia dónde dirigir la cura.

Tampoco se trata de no hacer diagnósticos. Ellos son necesarios para cualquier proceso terapéutico o de orientación, pero *así como se incluye a un sujeto dentro de un cuadro, debemos poder sacarlo de él para escucharlo y aproximarnos a su realidad subjetiva"*. (González, 2001)

Para lograr esto, es necesario generar espacios para que el niño pueda preguntarse ¿qué me pasa?, ¿por qué no se?, considerando en todo momento que –tratándose de niños- el dibujo y el juego, no sólo la palabra, aparecerán sosteniendo esta posibilidad.

El "síntoma" como una manifestación de la subjetividad

Ahora bien, retomando aquello acerca de lo que hace a la especificidad característica del enfoque clínico en psicopedagogía y psicología educacional, sabemos también -a partir del psicoanálisis- que cada síntoma se significa singularmente.

Las significaciones que lo construyen son propias de cada uno, aunque en su constitución intervienen "otros" a partir de las diferentes experiencias por las que transita cada sujeto en su historia, fundamentalmente las que tienen lugar en el grupo familiar, como así también en el ámbito escolar[vi], inmersas en un determinado contexto socio cultural marcado por lo epocal.

Trabajar con niños y adolescentes entonces, supone también escuchar a los padres y a sus maestros.

Al escuchar "hablar de…" -entre otras cuestiones no menos importantes pero que exceden los límites de este trabajo- se abre un espacio a partir del cual se construye una vida. Un niño pasa a existir. Se habla de él y para él. Se le hace un lugar en el discurso de sus adultos (padres, maestros) donde antes había solo un "síndrome", un "trastorno".

En su lugar, ahora aparecen preguntas: hay una nueva posibilidad.

Considerar al síntoma en el aprender atendiendo al modo en el que éste se hace parte del sujeto y no en su aspecto descriptivo, donde se pierde al sujeto y nos quedamos sólo con la cara visible con la que aparece en el motivo de consulta, requiere entonces la posibilidad de situarnos desde una perspectiva histórica y contextualizada que apunta a visualizar las particulares vicisitudes en que el niño o el adolescente ha ido tejiendo su modalidad de aprendizaje en estrecha relación al modo en que se esta constituyendo como sujeto.

Para entender el significado del síntoma en el aprender, deberemos entonces descubrir la funcionalidad del síntoma dentro de la estructura familiar y escolar, y acercarnos a la historia individual del sujeto porque entendemos que es en el devenir de la constitución del sujeto que quedan jugados sus aprendizajes.

Esto nos lleva –nuevamente- a resignificar la importancia de sostener un abordaje clínico basado en el psicoanálisis, es decir, atento a las singularidades propias de cada sujeto, ya que es desde allí que podrán abrirse respuestas que generan nuevas preguntas.

En este sentido, y como advierten Hartmann y Silveyra (1989): *"La clínica con niños no es ajena al intento de una clínica psicoanalítica fundada en el no todo"* El trabajo psicopedagógico clínico consiste –entonces- en dirigir la atención más allá de donde el síntoma aparece, más allá de lo medible, de lo observable y lo cuantificable de la cara del signo, porque el niño no es su "signo", además que -si se desconoce al niño que lo padece- tampoco lo vamos a poder ayudar a resolver su dificultad, porque -tal como se vino explicando- si no hay "sujeto" en una posición "deseante de saber", el tratamiento va a fracasar.

Desde esta posición, podemos ver en qué sentido el sujeto en la clínica es un "sujeto de derecho", un sujeto que establece su posición en relación al "derecho", o sea, no se trata de un "sujeto de hecho". No se puede observar un sujeto buscándolo en su objetividad.

En esta dirección, podemos avanzar –incluso- en afirmar que no es ético tratar al "signo" desconociendo al niño que soporta ese signo.

Los niños no son "síndromes"[vii].

Un niño no es un ADD-H, una dislexia, etc. En su lugar -y retomando con esto nuestro discurrir acerca de las principales diferencias que alejan al enfoque clínico psicopedagógico de las intervenciones de tipo reeducativas- resulta oportuno advertir también, como las mencionadas prácticas, apoyándose como se anticipó en miradas cognitivas recortadas, sólo parecen concentradas en ver "la cara del signo" en relación a "patrones evolutivos" a partir de los cuales los examinan, evalúan y puntúan en términos cuantitativos, para luego "clasificarlos" de acuerdo a catálogos de trastornos mentales como los que ofrecen manuales del tipo del DSM IV, o el próximo a publicarse, el DSM V.

Desde esa línea, se entiende –además– por qué los tratamientos que proponen pueden estandarizarse. Porque suponen un recorrido lineal, previsible, que parte de la idea de un niño que "madura", sin vaivenes, de modo progresivo, de acuerdo a una determinada programación genética.

Posicionados en un paradigma epistemológico muy diferente, aunque por cierto más complejo, el enfoque clínico psicopedagógico y de la psicología educacional entiende –tal como se viene sosteniendo en este trabajo y resulta importante reiterar– que la subjetividad de la que dependen las funciones cognitivas no viene dada, ni programada; sino que se produce, se constituye, a partir de complejos procesos en los que interactúan de manera singular diversas variables. En todo caso, lo único que se puede anticipar acerca de la infancia y la adolescencia es que es "puro devenir", que nada está acabado.

Desde esta perspectiva -que hace justamente a la especificidad del enfoque clínico- se parte de la idea que un niño o adolescente que llega a consulta por problemas para aprender, se trata –en primera instancia- de un sujeto único y singular en pleno proceso de constitución, inmerso en un determinado contexto epocal-familiar y escolar que –de alguna manera– contribuye a su producción y que –por lo tanto– resulta incomprensible pensarlo en forma aislada,

desconectada y o disociada de su historia y particulares condiciones de vida; menos aún, proceder a su diagnóstico sin escucharlo, a partir de categorías universales y estandarizadas que pretenden –incluso– programar con precisión matemática el recorrido de su tratamiento.

En su lugar, en el marco mismo del tratamiento, el proceso de diagnóstico clínico psicopedagógico se concibe así como una operación de singularización a partir de la cual se pasa del plural de los síntomas a su singular, es decir a entender al síntoma como una manifestación de la subjetividad.

El "sujeto" en la clínica: un "sujeto de derecho"

Es por todas estas razones hasta aquí expuestas que -sin desconocer los avances de los estudios neurocognitivos- desde la perspectiva clínica psicopedagógica y de la psicología educacional se consideran los aportes del psicoanálisis como así también aquellos provenientes de los estudios socio culturales y del biopoder como referentes fundamentales que nos permiten -por esta vía- aproximarnos a problemáticas observables, pero nunca cuantificables o evaluables en términos madurativos o evolutivos y –en la misma dirección– a pensar en el tratamiento como el recorrido por un camino "no previsible" a priori, porque lo que se jerarquiza aquí no es el signo que aparece sino el sujeto que lo padece.

Asimismo, profundizando en estas cuestiones, se considera la importancia de tener en cuenta –y de manera particular– la incidencia que sobre un sujeto infantil en constitución, sumamente vulnerable a la mirada que sobre él tienen sus adultos más significativos (padres-maestros-etc.), puedan tener esos "diagnósticos etiqueta" que se le suelen abrochar junto a su nombre propio desde muy temprana edad.

Acerca de los efectos "estigmatizantes" de determinadas prácticas

Al respecto, tal como se desprende de una de las conclusiones a las que se pudo arribar a partir de una investigación realizada sobre el papel que desempeñan las escuelas en los procesos de patologización y medicalización de las infancias actuales[viii], resulta impostergable considerar que esta cuestión de la "estigmatización" de los niños, merece ser objeto de estudio y de nuevas indagaciones orientadas a profundizar en el tema de los "efectos"[ix] que sobre los escolares puedan tener las "concepciones de sus docentes", avaladas y promovidas en la mayoría de los casos por los mismos profesionales que integran los equipos psicopedagógicos de orientación escolar, cuando éstos – cada vez con mayor frecuencia– sugieren a los padres realizar una consulta médica porque sospechan que sus hijos son portadores de un déficit cognitivo innato, tal como se viene observando en Argentina, de acuerdo a los informes presentados por el SEDRONAR y el Instituto Gino Germani de UBA (Argentina. Secretaría para la Programación de la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico [SEDRONAR] y Universidad de Buenos Aires [UBA] Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. (2010) con el incremento registrado en la tendencia de las escuelas a derivar a los alumnos –directamente– a consulta neurológica bajo sospecha de ADD-H

Acerca de esta cuestión, y retomando con esto lo que se venía diciendo, resulta importante señalar que –en la mencionada investigación en la que se considera al "ADD.H como el "caso testigo" del fenómeno de la patologización y medicalización de las infancias actuales– se pudo

observar que este tipo de prácticas parecen justificarse simple y linealmente por "lo dado aquí y ahora", sustentadas en una especie de "lógica de los trastornos", simplificadora y biologicista, que apoyada en los recortes de "cierta ciencia" no afecta ni es afectada por la historia, ni por el contexto en el que se inscriben.

De lo que se trata aquí, es del "síntoma puro" elevado a la categoría de lo que "hay que arreglar". Nada de lo psíquico, ni de lo socio-cultural parece existir en estos nuevos esquemas cristalizados en el DSM IV y ahora el V, que proponen así -de modo protocolizado- operar desconociendo todo rastro de subjetividad existente o incipiente, de modo que lo que terminan por hacer es "forcluyendo" al propio sujeto, en este caso, niños y jóvenes en pleno proceso de constitución.

En este sentido, desde la privilegiada perspectiva que ofrece un pensamiento complejo sobre el que se apoya el enfoque clínico psicopedagógico y de la psicología educacional de las problemáticas del aprendizaje que se expresan durante la niñez y la adolescencia, resulta necesario pensar a este tipo de discursos como una suerte de superficialización de la nosología médica, impactando de lleno en el campo educativo, ante su adopción "acrítica" por parte de no pocos profesionales de la salud mental que trabajan "para", "en" o"desde" el mismo ámbito escolar.

Complejidades inherentes a las problemáticas del aprendizaje que expresan niños y adolescentes en la actualidad

Por su parte, no menos importante resulta advertir también otra arista de este fenómeno de la "medicalización escolar" ligado al hecho que cada día parece ser mayor el número de alumnos que confrontan a las escuelas con serias dificultades para su inserción o inclusión en la vida institucional.

En efecto, tal como se señala en un documento oficial del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires[x], en los últimos tiempos, *"las escuelas se encuentran ante presentaciones del malestar y modalidades de vínculos inéditas, refractarias a los modos de resolución de conflictos con los que cuentan hoy los docentes".*

En estas circunstancias, parecería ser que *"la tendencia más difundida entre docentes y psicólogos es abordar estas manifestaciones desde una perspectiva patologizadora de los niños a partir de una lectura orientada exclusivamente desde lo individual de neto corte biologicista e innatista".* Se explica así – advierte el mencionado documento- que *"las respuestas más frecuentes sean la derivación a tratamientos neurológicos o psiquiátricos; la medicalización e incluso los diagnósticos estigmatizantes y la judicialización.*

Ante esta situación, y en un total acuerdo con lo que por su parte expresa Esteban Levín (2006) *"por nuestra parte, nos negamos sistemáticamente a ponerles un nombre que permita incluir a estos alumnos en una clasificación".*

"El hecho de nombrarlos" –agrega Levin (2006)- *constituye "una operación sobre un número de niños –con sus diferencias, particularidades y subjetividades– que los transforma en un conjunto al que se le atribuye homogeneidad o consistencia. Esta conformación de un conjunto*

cerrado sobre "lo que falla", sobre lo que hace "síntoma" a una institución particular, lo transforma –por esta vía– *en un "resto inasimilable"*.

En este sentido, y tomando como ejemplo lo que viene sucediendo con Trastorno por ADD-H -en tanto "caso emblemático" del problema de la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias actualesresulta importante tener presente que los "actos de nombramiento" consisten – justamente– en seleccionar sólo un rasgo, en este caso y desde la escuela, la "atención", entre una serie de otros fenómenos que pueden incluir impulsividad, movimientos involuntarios e incontenibles, labilidad en los estados de ánimo, ansiedad, dificultades para aceptar las consignas, etcétera., de modo que esta "selección" de "la atención" como "rasgo privilegiado", en estos contextos, no parece ser casual.

Por el contrario, existen suficientes indicios como para pensar que esto estaría sucediendo en relación con las condiciones del dispositivo escolar actual, que insiste aún en requerir de sus alumnos de una modalidad particular de atención como condición necesaria para su funcionamiento: la "atención escolarizada" de acuerdo a estilos de funcionamiento cognitivo propios de un tipo de "subjetividad pedagógica", esperable en épocas pasadas, marcadamente diferente de las "nuevas modalidades de atender" propias de las "subjetividades mediáticas" y de sus novedosas modalidades de funcionamiento cognitivo que pueden observarse en las infancias y juventudes actuales.

En estas circunstancias, las dificultades que ponen de manifiesto hoy tantos chicos para prestar atención en clase, durante períodos prolongados de tiempo, mientras se mantienen "quietitos" en sus bancos escuchando las explicaciones de un docente frente a un pizarrón o bien realizando tareas en sus cuadernos de acuerdo a lo que le indican sus maestros, se constituyen así en un "problema" para esta institución, porque resulta evidente que parece no ser así en otros contextos, o bien bajo otras condiciones en las que se observa a esos mismos niños durante horas concentrados, interactuando con diferentes tipos de pantallas.

Este tipo de observaciones –sin duda– no constituyen un asunto menor y merecen con perentoriedad ser estudiadas y analizadas con detenimiento.

Sin embargo, y retomando lo de la perspectiva de un pensamiento complejo sobre el que se apoya la psicología educacional y la psicopedagógica clínica, se advierte que este tipo de problemas, como el del desinterés, la inquietud y la impulsividad con el que se manifiestan hoy en las aulas tantos escolares, y al que aluden de manera insistente -a través de sus "quejas"- los docentes, tampoco agota su explicación en estas consideraciones.

En este sentido, resulta necesario comprender que no alcanza con abordar este tipo de problemáticas observadas en las infancias y adolescencias actuales sólo como un "síntoma de la institución escolar", pero tampoco parecer ser suficiente con pensarlas sólo desde una perspectiva psicopatológica, ni reducir toda explicación a variables dependientes exclusivamente del ámbito de lo familiar

A modo de cierre

La subjetividad se entreteje de época y contextos de modo que cualquier recorte o mirada sesgada nos pone ante el serio riesgo de que en la

cotidianeidad de nuestra práctica clínica escolar perdamos de vista al sujeto. Desde esta perspectiva, resulta necesario entonces, considerar que las irrupciones de angustia que invaden hoy a los niños y adolescentes en las escuelas adquieren una legibilidad propia al reconocerlas también en su dimensión de "síntoma social". Así, retomando nuestro ejemplo, el "déficit en la atención" se constituye en el contexto de una sociedad que ha variado sustancialmente en las últimas décadas los modos de atender y de prestar atención a sus niños. No podemos entonces, dejar de preguntarnos: ¿de quién es el "déficit"? y ¿cuál el agente de la desatención?

Referencias bibliográficas

Argentina. Secretaría para la Programación de la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) y Universidad de Buenos Aires (UBA) Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. (2010). La medicalización de la infancia: niños, escuela y psicotrópicos. (Informe). Buenos Aires: Secretaría para la Programación de la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico: Buenos Aires.

Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens.
Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria*. Rosario: Homo Sapiens.
Benasayag, L. Comp.. (2007) *ADDH: Niños con déficit de atenció hiperactividad. ¿Una patología de mercado?*. Buenos Aires: Noveduc.
Dueñas, G. (Comp.). (2011). *La patologización de la infancia: ¿Niños o síndromes?*, Buenos Aires: Noveduc.
---------- (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3*(2), 31-54.
Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión. Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
González, L. (2001). *Aprender: Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Córdoba: Boulevard.
Grimau, A. (2003). Algunos comentarios sobre la primera entrevista. *Imago Agenda*, 67.
Hartmann, A. y Silveyra, M. (1989). Introducción. En *Niños en psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
Levin, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Miller, A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
Quinet, A. (1991). *Las cuatro condiciones del análisis*. Buenos Aires: Atuel.

---

i
En el intento de delimitar el espacio que le es propio a la clínica psicopedagógica me resultó de gran valor el intercambio que pude sostener con el Lic en Psicopedagogía Carlos Tumburú, de una provincia del NOA de la República Argentina, a partir del interés que me suscitó un trabajo suyo sobre "Entrevistas preliminares en psicopedagogía. Reflexiones sobre la iniciación del tratamiento", lamentablemente, no publicado.

ii
En este trabajo no se establecen distinciones significativas entre psicología educacional y psicopedagogía por lo que pueden aparecer uno, otro o ambos términos mencionados indistintamente.

iii
Si bien éste asunto no es menor, debido a las limitaciones del presente trabajo el mismo no se aborda en esta instancia.

iv

Es ésta otra cuestión sumamente importante y específica que introduce la clínica con niños o adolescentes que debido a las limitaciones del presente trabajo no se puede abordar con la profundidad que se merece aquí mismo.

v

Es ésta otra cuestión sumamente importante y específica que introduce la clínica con niños o adolescentes que debido a las limitaciones del presente trabajo no se puede abordar con la profundidad que se merece aquí mismo.

vi

De manera particular en los últimos tiempos, en que los niños se hayan -como nunca antes en la historia- institucionalizados desde muy temprana edad y durante gran cantidad de horas por día.

vii

Este enunciado remite al libro Dueñas G. (2011). *La patologización de la infancia: ¿niños o síndromes?*. Buenos Aires: Noveduc.

viii

Refiero aquí a mi investigación de Tesis Doctoral en Psicología que fuera públicamente defendida en noviembre de 2012 en la sede de Buenos Aires de la Universidad del Salvador

ix

Es decir, los alcances y las implicancias de estos discursos docentes sobre los procesos de constitución subjetiva, la definición de la identidad y la "autoestima" de los niños, niñas y adolescentes. x

Dirigida por Silvia Dubrovsky; Gestión 2004-2007.

Gabriela Dueñas

Doctora en Psicología, es Profesora Titular de Psicología del Desarrollo en la Maestria en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de El Salvador; es Coordinadora del Área de Educación de la UCSE, sede Buenos Aires (BB. AA.) y Docente en distintos Programas y carreras de Postgrado de la Facultad de Psicología de la UBA, de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, entre otras. Ejerce la Psicopedagogía Clínica en instituciones escolares y en el Centro Integral de Neurología de BB.AA. Coordinadora del Proyecto Laboratorios Sociales en Argentina, es Docente de Posgrado, ex integrante del Forum Infancias.

Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia

The media at school. When death turns into news

Virginia Saez[1]

Natalia C. Cerullo[2]

[1]Universidad de Buenos Aires, email: saezvirginia@hotmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3043-4614

[2]Universidad de Buenos Aires, email: nataliacerullo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6938-1487

Autor para correspondencia: saezvirginia@hotmail.com

Resumen: El artículo presenta los hallazgos de una investigación socioeducativa sobre los discursos mediáticos de cuatro diarios argentinos, en el período 1993-2011. El objetivo consistió en analizar las características de las prácticas discursivas de las conductas de riesgo y suicidio juvenil en el espacio escolar. Los resultados amplían la base empírica con la que pensar las representaciones de la escuela.

Palabras claves: Escuela - Medios de Comunicación - Suicidio- conductas de riesgo

Abstract: This article introduces the findings of a socioeducative investigation on media discourses of four argentine newspapers, in the 1993-2011 period. The objective was to analyze the characteristics of the discoursive practices of the risk- taking behaviors and juvenile suicide in the school space. The results increase our empirical knowledge to think the representations on school.

Key words: School - Media - Suicide - Risk-taking behaviors.

Recepción: 2 de Mayo de 2018

Aceptación: 17 de diciembre 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Los medios de comunicación en la escuela. Cuando la muerte se torna noticia

INTRODUCCIÓN

La problemática de las violencias en la escuela adquirió, en los últimos años en Argentina, un gran protagonismo en la opinión pública. Los estudios sobre las violencias en las escuelas en el plano internacional pueden ubicarse en la década del setenta y comienzos de los ochenta en países como Estados Unidos y Francia. Sin embargo, es en la década del noventa cuando comienza a consolidarse un abordaje más sistemático de la problemática, al sumarse a estas dos naciones pioneras Inglaterra, España, México y Brasil, entre otros (Kaplan y García, 2006). En Argentina, hace poco dos décadas se desarrollan estudios sobre las violencias en la escuela, provenientes tanto de centros gubernamentales como de instituciones académicas, en especial, desde el ámbito de las universidades (Kaplan, 2009, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2011; Unicef y FLaCSo, 2011; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; entre otros).

A nivel internacional autores como Debarbieux (1996) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. A fines del siglo XX surgen una serie de discursos sobre las violencias en las escuelas. En diferentes países, como el caso de Francia señalado por Debarbieux (1996), Spósito (2001) en Brasil, Furlán (2005) en México, la incidencia de los medios de comunicación ha sido relevante para la visualización y construcción del problema social. Principalmente las agresiones entre estudiantes, mediadas en la mayoría de los casos por la utilización de armas (Lavena, 2002), han ocupado las páginas centrales de los diarios y las principales noticias de los programas periodísticos desde fines de la década del noventa hasta la actualidad.

Las conductas de riesgo, las tentativas de suicidio y los suicidios de jóvenes de escuelas secundarias se inscriben en la problemática de las violencias y han adquirido mayor protagonismo en las coberturas periodísticas a partir de 2008.

Desde los medios de comunicación hegemónicos se construye un sentido común que se instala como natural y verdadero a partir del cual se elabora un discurso que fábrica una imagen de los jóvenes que los caracteriza como peligrosos. Se crea y recrea una forma de sensibilidad particular frente a la problemática de las conductas de riesgo: se los acusa a los estudiantes de no valorar su propia vida ni la de los demás y de exponerse a situaciones peligrosas sin un sentido aparente que se pueda comprender. En un trabajo anterior (Saez, 2018) se evidenció que en más del 60% de las coberturas analizadas no se especifican las causas de los episodios violentos en el espacio escolar. Se describen como sucesos inexplicables o donde se alude a motivos no aclarados. La ausencia de la especificación de los motivos del fenómeno enfatiza una mirada sobre la violencia desanclada de configuraciones sociales específicas.

El periodismo cuenta con una posición privilegiada en la producción de discursos sociales dado que dispone de los medios más potentes para hacerlos circular e imponerlos (Bourdieu, 2002). Las noticias periodísticas, en tanto construcciones de la realidad (Verón, 1981), producen y reproducen principios de visión y división del mundo social. Los modos por los cuales la prensa construye el vínculo entre violencia, muerte y escuela como parte de una agenda mediática generan efectos que

reproducen discursos e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Los medios de comunicación, como productores de discursos, son portadores de un capital simbólico acumulado que es el que sostiene y legitima el ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 1988). A través de estrategias discursivas, históricamente construidas, se elaboran ciertas representaciones de lo social como verosímiles (Martini, 2004; Zullo, 2002). Como actores políticos (Borrat, 1989; Qués, 2013), los medios permiten la visibilidad de los acontecimientos, pero los producen favoreciendo una imagen de verdad sustentada por un determinado grupo de opinión.

Ahora bien, a partir de los noventa, variadas investigaciones muestran cómo los medios construyen el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social (Saintout, 2009 y Vasilachis de Gialdino, 2004). Para los autores, este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad, encarnada en la figura desviada de la juventud (Núñez, 1999; Brener, 2009).

En función de los trabajos antecedentes, nos interesa indagar en las prácticas discursivas de la mediatización de las conductas de riesgo y suicidio juvenil en los espacios escolares. Nos concentramos en las situaciones que se tipifican por cuatro medios gráficos argentinos en el transcurso de dieciocho años (1993-2011). Sostenemos como hipótesis que dicha mediatización tiene efectos simbólicos sobre los procesos de estigmatización de los jóvenes.

CONSIDERACIONES SOBRE EL SUICIDO

El suicidio es un hecho social que no puede ser interpretado a través de causas individuales sino considerando las formas de cohesión propias de cada sociedad (Durkheim, 2004). Desde esta perspectiva se identifica la existencia de un cierto malestar social que se halla vinculado a las formas de cohesión de las diferentes sociedades. Durkheim elabora una tipología que permite visibilizar algunos móviles que podrían configurar según el autor, diferentes tipos de suicidio: egoísta, altruista, anómico y fatalista. El *suicidio egoísta* es el tipo de suicidio motivado por un aislamiento demasiado grande del individuo con respecto a la sociedad. Es el suicidio de los marginados, de los solitarios, de los que no tienen lazos fuertes de solidaridad social. El suicidio altruista corresponde al otro extremo; cuando está demasiado ligado a ella, por ejemplo, en el ejército. El *suicidio anómico* es el de aquel que no ha sabido aceptar los límites que la sociedad impone; aquel que aspira a más de lo que puede y cae, por lo tanto, en la desesperación. El *suicidio fatalista*, escasamente desarrollado, da cuenta de sociedades de reglas rígidas en las cuales los individuos quieren escapar de la situación en la que se hallan, por ejemplo, un esclavo de una situación esclavista.

En ocasiones los jóvenes suelen buscar formas de canalizar el dolor social producido por un presente y futuro poco alentador a través de "conductas de riesgo" (Le Breton, 2011) que en algunos casos pueden involucrar un roce simbólico o real con la muerte. Este tipo de comportamientos

pueden ser interpretados como una vía de escape ante a una realidad que sofoca. Estas prácticas no suelen tener la intención de producir la defunción, sino que buscan poner a prueba las capacidades físicas y/o psíquicas del individuo aún corriendo el riesgo de perder la vida (Kaplan y Szapu, en prensa).

ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde una perspectiva socioeducativa se considera que las violencias en la escuela no son un correlato mecánico de la violencia social, aunque es allí donde se originan y cobran su sentido más hondo. Ciertas mediaciones intervienen en la escuela para que esta posibilite algo distinto que los comportamientos brutales que suscitan las sociedades capitalistas salvajes (Kaplan, 2009). En este marco, el objetivo de este estudio es caracterizar y analizar la mediatización de las conductas de riesgo y suicidio juvenil por ser un fenómeno que hace sonar la alarma educativa. Se trata de discursos que circulan por dentro y por fuera de la escuela (Lahire 1999). Lo que se piensa y se dice públicamente sobre la educación no sólo connota las miradas de quienes comentan sobre ella sino que, convertido en el sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y estudiantes, también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar.

Se delimitaron como unidades de análisis los discursos presentes en las coberturas sobre las los episodios de violencia en las escuelas en los diarios El Día, Hoy, Extra y Diagonales de la ciudad de La Plata en el período 1993-2011. El corpus se conforma por 3581 notas. El año de inicio del relevamiento fue seleccionado dado que en 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación 24.195. Esta normativa constituye un hito relevante por ser la primera ley que regula el sistema educativo argentino en su conjunto, y establece diez años de educación obligatoria para los ciudadanos, desde la sala de 5 años hasta noveno año del nivel primario.

Es necesario destacar que se eligen los medios gráficos dado que son una referencia dominante y marcan tendencia informativa para el resto de los medios de comunicación (Bonilla Vélez y Tamayo Gómez, 2007) y porque interesa la materialidad de los diarios y la potencialidad del texto escrito para observar las distintas formas de nominación del fenómeno. Se seleccionaron los medios de la ciudad de La Plata porque es la capital de la provincia de Buenos Aires y es considerada su principal centro político, administrativo y educativo. Estas características la hacen significativa del presente estudio, por ser un espacio social a partir del cual se toman decisiones que afectan a todas las provincias de la república Argentina.

El abordaje metodológico es cualitativo, y el diseño de investigación asume un carácter exploratorio. El muestreo es finalístico: se seleccionaron las prácticas discursivas que aportaran información de interés en relación al objetivo estipulado. El criterio general de selección consistió en recolectar las notas sobre acontecimientos nombrados como conductas de riesgo y suicidio juvenil en los espacios escolares.

El estudio nos permitió analizar el objeto de estudio en el período comprendido entre 1993 y 2011. No se pretendió analizar cómo han ido modificándose las representaciones mediáticas a lo largo del lapso elegido sino observar las continuidades en la caracterización de los motivos de los

episodios de violencia en las escuelas narrados en los discursos mediáticos. Esto nos brindó bases connotativas para describir el fenómeno. Hemos abordado todas las secciones de cada periódico. En el conjunto hallamos gran cantidad de semejanzas y pocas diferencias, por tal motivo no se realizó una distinción analítica por cada diario.

El tratamiento de los datos se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 2014). Esta metodología es de relevancia para "…dilucidar el juego de tensiones y ambivalencias en que se mueven prácticas y discursos (…) y ver las estrategias simbólicas para legitimar o deslegitimar a los distintos sujetos y sus prácticas –de ahí el énfasis en situar todo discurso en un espacio de discursos y todo enunciado en la estrategia general de presentación de sí" (Martín Criado, 2014, p. 133). La línea de análisis que se sigue postula una interrelación entre las noticias y la práctica social que los produce, por eso referiremos a práctica discursiva. Desde esta perspectiva el uso de ciertos actos de nombramiento y clasificación en las notas estará determinado por las convenciones socialmente aceptadas para el discurso en el que se inserta. A su vez, los límites de ese discurso estarán relacionados con las condiciones de reproducción/transformación que posibilitan las estructuras sociales existentes.

Respecto a la contextualización de los discursos, es relevante hacer dos observaciones. En primer lugar que el suicidio es una forma de muerte violenta que ha ido incrementándose en el período estudiado. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2016 ha sido la segunda causa de muerte de entre las y los jóvenes de 15 a 29 años en todo el mundo. (WHO, 2018)

El suicidio es un fenómeno global que afecta todas las regiones del mundo. En el año 2016, más del 79% de los suicidios en todo el mundo tuvieron lugar en países de ingresos medios y bajos.

La OMS además da cuenta de que las experiencias relacionadas con conflictos, desastres, violencia, abusos, pérdidas y sensación de aislamiento están estrechamente ligadas a conductas suicidas. Las tasas de suicidio también son elevadas entre los grupos vulnerables objeto de discriminación, por ejemplo, los refugiados y migrantes; las comunidades indígenas; las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales, intersexuales; y los reclusos. Con diferencia, el principal factor de riesgo de suicidio es un intento previo de suicidio. (WHO, 2018)

En nuestro país, el Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia (PNSIA) y el Programa Nacional de Patologías Mentales Severas y Prevalentes, identifican los intentos de suicidio como una de las problemáticas de mayor relevancia en relación con la salud de las y los jóvenes, junto al consumo episódico excesivo de alcohol y el embarazo no planificado, y se han definido como ejes prioritarios para su abordaje sociosanitario. (MSAL, 2011, 2014 y 2018)

En segundo lugar, que las notas analizadas estuvieron atravesadas por una temporalidad educativa particular, en la cual se extendió la escolaridad obligatoria de los jóvenes argentinos. En 1993, en la Ley Federal de Educación se extiende la obligatoriedad a octavo y noveno año, y en 2006[1], en la Ley de Educación Nacional se establece, en su artículo 16, la amplitud de su obligatoriedad

[1] Deben mencionarse también la ley 25.864 que establece un mínimo de 180 días de clase anuales, la ley 26.075 que exige el incremento anual en el gasto destinado a la educación, ciencia y tecnología, y la ley 27.045 que establece la obligatoriedad escolar desde los cuatros años de edad hasta cumplir el ciclo secundario.

desde el prescolar hasta el nivel secundario, situación que produjo un considerable aumento de la matrícula escolar en todo el país[2]. Estos aspectos son relevantes en la lucha simbólica por la representación de la escuela y los estudiantes. Como parte de los propósitos de la investigación, se encuentra la intención de contribuir a una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de las escuelas y los estudiantes como lugares y sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse.

MIRADAS SOBRE LAS CONDUCTAS DE RIESGO Y SUICIDIO JUVENIL

Durante el período estudiado aparecen titulares que centran la atención en episodios de suicidio en la escuela secundaria:

> "El suicidio adolescente un mensaje implícito para toda la sociedad." (01/09/1996),
>
> "Las burlas de sus compañeros llevaron al suicidio a un adolescente de 14 años." (06/10/2004),
>
> "Preocupan las muertes por suicidios y agresiones entre los más jóvenes." (Hoy, 31/01/2006).

Como así también aquellos que hacen énfasis en las conductas de riesgo de estudiante que culminan en muerte en el territorio escolar. Observemos los siguientes titulares:

> "Muerte en la escuela." (Hoy, 09/05/1994),
>
> "Conmoción por la muerte de un joven a la salida de la escuela." (El Día, 24/05/2001),
>
> "Números del espanto: en el colegio ruso. murieron 330 personas y 156 eran niños" (Hoy, 05/09/2004)
>
> "EEUU: una larga lista de muertes en las aulas." (Hoy, 09/10/2006)

La asociación de estas formas de violencia extrema al espacio escolar estuvo enmarcada en episodios de *violencia entre estudiantes*. Y aparecen homologándose situaciones diversas: peleas, intimidaciones, matanzas. Observemos algunas coberturas:

> "Las constantes peleas entre chicos y la continuidad de los hechos de violencia tienen a mal traer a los padres. Los episodios se repiten en los colegios de nuestra ciudad y los mayores esperan soluciones que se demoran en llegar". (*Hoy*, 13-06-1999)

2 Según datos proporcionados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación la matrícula total de alumnos en el año 2007 era de 11.262.362, mientras que, en el año 2015, dicha suma ascendía a 12.536.492 (Boero y Guadagni, 2015).

"Los niños de la Escuela Primaria Nº 102 comparten el patio con los del Vergara, un industrial de nivel secundario. Los padres de los primeros afirman que los más grandes 'los intimidan y que hasta les quitan dinero y golosinas.'" (*Hoy*, 09-09-1999)

"En marzo de 1998, dos estudiantes asesinaron a cuatro alumnas de Jonesboro (estado de Arkansas). Un adolescente de 15 años mató el 21 de mayo del año pasado a sus padres y luego a dos alumnos de su escuela en Springfield (estado de Oregon), dejando heridos a otros veintidós escolares". (*El Día*, 22-04-1999)

"Una pelea entre chicos terminó en un drama SUICIDIO EN EL SENADO. Los dos tienen 13 años. Son compañeros de octavo año en el colegio San Pío X. Ya se habían peleado el sábado. Ayer, al salir de clases, uno le disparó al otro a quemarropa con un revólver". (*Hoy*, 09-05-2000)

"Ya hubo alumnos que mataron a tiros a otros. Fue en 1997, en escuelas de Córdoba y Burzaco. En La Plata, el año pasado, un chico de 14 años llevó una pistola a clases; fue en la Escuela Nº 39 de Melchor Romero". (*Hoy*, 10-05-2000)

"En Wilde, un alumno baleó a otro en una clase. El agresor, de 15 años, tenía el arma en la mochila. En Mendoza, un chico de 12 hirió a un compañerito. Por segunda vez en una semana, un alumno bonaerense fue baleado por un compañero de curso, esta vez en plena clase, cuando accidentalmente se accionó una pistola automática que el menor había llevado a la escuela". (*El Día*, 12-05-2000)

"Un alumno fue asaltado por un compañero en Los Hornos". (*Hoy*, 12-05-2000)

"Un niño grave tras recibir un disparo de su compañero". (*Hoy*, 09-05-2000)

"UN CHICO DE 14 AÑOS LE APUNTÓ A UN COMPAÑERO CON UNA 9 MILÍMETROS". (*Hoy*, 05-06-1999)

"El padre de un alumno habría dicho que su hijo había sido afectado por este tema, que 'algunos de sus compañeros se le habían tirado encima y lo habían ofendido diciéndole que era «trolo»'. Este chico ya estaba en tratamiento psicológico desde hacía dos años. Luego, la mujer que presentó la denuncia en Fiscalía de Cámaras expresó que su hijo 'fue «acosado sexualmente» por varios de sus compañeros, bajo amenaza'. En el acta, se habría asentado que 'al preguntársele en qué consistió lo que llama «acoso», describe que los alumnos se le ponían por detrás y que hacían movimientos de contoneo sexual (siempre con la ropa puesta).'" (*Hoy*, 30-05-1999)

"Cansado de los abusos, cambió de colegio. Un alumno de 9 años tuvo que cambiar de escuela. Su madre denunció que sus compañeros de tercer grado lo acosaban sexualmente". (*Hoy*, 30-05-1999)

En el proceso de hacer visible estos acontecimientos se abona a la representación de inseguridad en el espacio escolar y una demanda al accionar docente, sin dejar ver el entramado institucional en el que transcurren los acontecimientos y reduciendo la problemática a acciones individuales. Sin embargo, las formas que presentan las situaciones de violencia entre estudiantes poseen un

trasfondo social y adquieren su especificidad en la red de relaciones sociales que se establece en las instituciones.

UN HITO DE LAS CONDUCTAS DE RIESGO EN EL TERRITORIO ESCOLAR: EL CASO DE CARMEN DE PATAGONES

En 2004 sucedió lo que mediáticamente se llamó la *Masacre de Carmen de Patagones*, incidente ocurrido el 28 de septiembre de 2004 en el Instituto Nº 202 Islas Malvinas de Carmen de Patagones, al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el cual un estudiante, Rafael Solich, disparó contra sus compañeros de aula, provocando tres víctimas fatales y cinco heridos.

Este hecho marcó un hito y se transformó, para la prensa de La Plata, en el principal punto de referencia en la presentación de noticias que asocian la muerte y las conductas de riesgo al espacio escolar. Fue el único caso en que los medios seleccionados hicieron un seguimiento durante tres años, 2004, 2005 y 2006. Asimismo, el 7 de octubre de 2004, días después de la *Masacre de Carmen de Patagones*, el Gobierno Nacional, junto con la Unesco y la Universidad Nacional de San Martín crearon el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas[3].

Un aspecto destacado de este episodio fue la presencia de un arma de fuego en la escuela como objeto amenazante. Investigaciones antecedentes (Lavena, 2002, Brener, 2009) sobre violencia en la escuela y medios de comunicación dan cuenta de que la imagen dominante de la "violencia escolar" se concentra en las agresiones entre estudiantes secundarios, mediadas por la utilización de armas. Por su parte, desde las percepciones de los estudiantes, relevadas en investigaciones anteriores por nuestro equipo de investigación (Kaplan, 2009), se muestra cómo la portación de armas es la situación que mayor porcentaje de alumnos (85,2%) consideró como violenta. Pero, por otra parte, es una de las situaciones que, según ellos, sucede con menor frecuencia. Solo un 2,5% de los estudiantes sostiene que esta situación se da siempre o casi siempre en sus escuelas (García, 2009). La tenencia de armas en la escuela es la situación tipificada como violenta por el mayor número de estudiantes; sin embargo, es la que reconocen como menos habitual (Observatorio de Violencia en las Escuelas, 2011). Observemos cómo fue representado en una nota del caso:

> "La repercusión en España. El diario español *El Mundo* tituló en su portal de Internet: 'Robó el arma a su padre, agente de seguridad. Un estudiante de 15 años mató a tiros a tres compañeros de escuela en una ciudad argentina'. El *ABC* de Madrid dijo: 'Estudiante mató a tres compañeros e hirió a cinco en un tiroteo'. El caso en la prensa italiana. El diario *Corriere Della Sera* sostuvo: 'Argentina, alumno dispara en escuela: tres muertos'. En la crónica afirma que el joven 'sembró el terror' y despliega un antecedente: compara 'las escenas de terror' con la tragedia ocurrida en abril de 1999 en una escuela secundaria de Columbia". (*Extra*, 29-09-2004)

[3] Este organismo está dedicado a la investigación, la enseñanza y la difusión de temas vinculados con la violencia en los colegios, para la capacitación de profesionales del ámbito educativo y la elaboración de políticas públicas que tiendan a la prevención.

Posteriormente, las prácticas discursivas de la prensa platense visibilizan la presencia de armas en el espacio escolar como una forma diferenciada de violencia entre compañeros. Sin embargo, investigaciones sobre el fenómeno a nivel nacional (Kaplan, 2006) sostienen que la violencia en la escuela no se caracteriza habitualmente por el uso de armas ni por hechos graves de este tipo. Lo más frecuente son las prácticas discriminatorias. Los hechos de maltrato entre compañeros, por ejemplo, estarían vinculados a: las burlas, el ser ignorado, la ridiculización, el hablar mal del otro, el mirarse mal. En las instituciones escolares son excepcionales las situaciones tipificadas por el código penal. Y aun en los casos donde estas ocurren es necesario considerarlas bajo el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En varias de las notas se referencia al episodio de la Masacre de Carmen de Patagones para aludir a casos similares. Veamos algunos ejemplos:

> "A CASI SIETE MESES DE LA MASACRE Otro chico armado en Carmen de Patagones. Asomó el fantasma de Junior. Fue el lunes pasado. Un nene de 12 años tomó el revólver de su tío, se lo calzó en la cintura y fue al club de básquet. Después habría entrado a su escuela para exhibir el arma en un recreo. Las autoridades del colegio lo desmintieron, pero los padres de algunos alumnos radicaron la denuncia". (*Hoy*, 21-04-2005)

> "Podría haber sido otra pequeña ciudad de la Patagonia o del norte argentino. Aunque también sucede, en Estados Unidos sobran ejemplos, en lugares más poblados. Lo cierto es que Patagones, el distrito más al sur de la provincia de Buenos Aires, volvió a ser noticia. Esta vez, con una señal de alerta. Cuando todavía permanece fresco el recuerdo de lo sucedido con Junior (sobre todo para los maragatos), la luz roja volvió a encenderse al descubrir que un chico de 12 años fue con un arma a la escuela, y después al club de básquet Atenas, el mismo lugar donde fue velado Junior. Si bien se confirmó que no hizo disparos, el episodio alcanzó para conmocionar a Patagones y al resto del país". (*Extra*, 22-04-2005)

> "Un alumno de séptimo grado del colegio Don Bosco de San Carlos de

> Bariloche, de 12 años, fue separado del establecimiento y puesto bajo tratamiento psicopedagógico, por concurrir a la escuela con una pistola calibre 22 y amenazar con el arma a sus compañeros". (*El Día*, 01-10-2004)

> "En la provincia de Chubut, un joven de 17 años salía de clases en el turno tarde y comenzó a disparar con un arma en la puerta de una escuela del Corradi en la ciudad de Puerto Madryn. Fue detenido por la Policía antes de que hubiera heridos. En la provincia de San Juan, en la localidad de Rivadavia, un adolescente de 16 años exhibió un arma y amenazó a otro compañero. Ya fue apartado del colegio. Las autoridades del establecimiento explicaron que era un joven muy callado, y no era muy buen alumno". (*Extra*, 01-10-2004)

> "Como Junior, el asesino de Minnesota baleó a sus compañeros". (*Hoy*, 23-03-2005)

Lo que los medios dan a conocer no transita por un registro único, sino por varios, profundamente diferentes. En el caso de la Masacre de Carmen de Patagones aparecen modos de designar que apelan a la emotividad y los afectos. Observemos cómo se presentan en el episodio estudiado:

> "**Dolor**: el pueblo entero despidió los restos de los tres chicos asesinados". (*Hoy*, 30-09-2004)
>
> "**Masacre** en la escuela". (*Hoy*, 03-10-2004)
>
> "EL **ÚLTIMO ADIÓS**. (…) El cortejo fúnebre fue encabezado por el intendente de la ciudad y centenares de vecinos. En la **emotiva ceremonia** también participó uno de los chicos que sufrió heridas. Otros veinticinco alumnos de la misma división no pudieron llegar al cementerio, debido a que **sufrieron una descompensación**". (*Hoy*, 30-09-2004)
>
> "El episodio **conmocionó** de nuevo a la comunidad de Patagones, **golpeada** con la masacre de la escuela Islas Malvinas, ya que Stribing era muy conocido por su afición a la caza deportiva de jabalíes y la actividad comercial que desarrollaba". (*Hoy*, 19-03-2005)
>
> "Al ser consultada acerca de la masacre, Saldías opinó que Rafael podría haber '**explotado** de otra manera', aunque enseguida aclaró: 'no es un victimario, sino una víctima'. '¿Cómo vivirá cuando tome conciencia de todo lo que pasó, o lo que están pasando su mamá y su papá?', se preguntó Saldías. 'No sé cómo sucedió (el ataque del martes), pero no juzgamos a nadie, ni vamos a agredir al nene, porque no se puede hablar a la ligera de todo esto'". (*El Día*, 02-10-2004)

Hay un énfasis en la espectacularidad de los relatos, y sus modos discursivos y comunicacionales apelan a la emotividad instantánea, dejando a veces poco margen a la reflexividad (Brener, 2009). Así, se presenta adjetivaciones como:

> "Parece **increíble** pensar que la ira de un jovencito de apenas 15 años le haya costado la vida a tres de sus compañeritos. Es **inconcebible** también creer que más de veinte jovencitos hayan conseguido escapar ilesos por una puerta de apenas 70 centímetros de ancho". (*Hoy*, 30-09-2004).

Los medios de comunicación juegan un papel destacado en la configuración de los ejes sobre los que se articulan las figuras de lo amenazante y los sentimientos que ellas despiertan; y por ende, tienen una importante responsabilidad.

EL OTRO SE TORNÓ AMENAZANTE Y TODOS SOMOS POTENCIALMENTE PELIGROSOS

Las conductas de riesgo y suicidio juvenil es que se producen asociadas a las burlas y cargadas entre estudiantes. Estas son mencionadas como motivo de conflictos que pueden llevar a amenazar y hasta a matar a los compañeros y/o suicidarse el victimario. Veamos algunos ejemplos:

> "Las burlas de sus compañeros **llevaron al suicidio a** un adolescente de 14 años. (…) A muchos kilómetros de allí, en nuestro país, un chico de quince años, cansado de la bromas, **optó por tomar un arma y acribillar a sus compañeros de clase**". (*Hoy*, 06-10-2004)

> "Un alumno habría amenazado con 'matar' a sus compañeros. (…) Es un chico de 15 años. En su pupitre, habría anotado en una lista a compañeros y dos docentes. Los directivos lo suspendieron por 'mala conducta' y radicaron una denuncia. Los padres de los alumnos están preocupados. (…) 'Los voy a matar a todos'. La frase habría aparecido en un pupitre del 8º año, turno tarde, de la EGB Nº 1 de La Plata (8 entre 57 y 58). Y desató la preocupación entre padres y docentes, ante el recuerdo latente de la tragedia en Carmen de Patagones, donde un niño de 15 años disparó y mató a tres compañeros". (*El Día*, 14-10-2004)

Ahora bien, algunos estudios (di Napoli, 2012; Mutchinick, 2013) evidencian que las burlas y cargadas son presentadas por los estudiantes como situaciones cotidianas y habituales entre ellos. Estas pueden tornarse violentas si pasan dos límites: la confianza entre los que participan de ella y el fin que persiguen (di Napoli, 2012).[4] Coincidentemente, desde la investigación de Mutchinick (2013) sobre las prácticas y sentimientos de humillación se afirma que, si bien los estudiantes se cargan y se burlan, estas prácticas no siempre serían humillaciones. Para que una práctica se torne humillante debe ocasionar malestar o falta de respeto en el otro. Este aspecto sí se evidencia en las notas:

> "**'Me voy a hacer respetar',** había **gritado Romero segundos antes de atacar a sus compañeros**. Ellos lo habían conocido ese mismo año. No sabían ni su apellido". (*El Día*, 09-10-2004)

> "Ocurrió en España, pero el episodio remite a casos tan trágicos como el de Carmen de Patagones y Columbine. La víctima se había convertido en el centro de crueles bromas y terribles agresiones físicas. **No pudo más y se arrojó de un acantilado. La agresión escolar que despierta el odio a la vid**a". (*Hoy*, 06-10-2004)

> "En realidad, en la realidad, matar es un verbo que se ha naturalizado. Hay muerte en el aire que respiran los chicos, en los locales de Internet donde juegan a matar, en los programas de televisión, donde juegan a matar, en las películas donde se mata a los malos y hasta en las justificaciones pseudopsicológicas que alientan a matar al monstruo y justifican la aniquilación del que no es amigo". (*El Día*, 08-10-2004)

Asimismo, se advirtieron diversas situaciones que se transforman en "casos", operación semántica que además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión. Esta lógica de agrupamiento de "casos" suele reducir el problema, individualizándolo y psicologizándolo, en tanto presume una conducta incorrecta o anormal del sujeto (el estudiante), simplificando la complejidad irreductible de cualquier situación escolar y limitando a la misma a una especie de infracción individual. El discurso mediático alude

[4] El autor afirma que si lo que se busca es hacer un mal y/o se discrimina ya se transforma en una situación violenta, pasando a ser actos de humillación.

a la presencia de *perfiles de victimarios* y *casos homogéneos*. Veamos algunas formas en las que se presenta:

> "'**El perfil de Javier es similar al del adolescente de 15 años que cometió una masacre en Carmen de Patagones**: muy retraído, callado. Los compañeros le decían «Pantriste», porque lo veían parecido al personaje de la película', aseguraron entonces sus compañeros. 'Lo gastaban, lo tenían loco, le robaban todo, le tomaban el pelo', había dicho el hermano de Javier". (*El Día*, 09-10-2004)

> "**El caso ya tenía un antecedente. En 1999 en la escuela en Columbine, Estados Unidos**, **un hecho similar** provocó la muerte de dieciséis personas. Un hecho que luego fue reflejado por Michael Moore en su documental *Bowling for Columbine*, que se convirtió en un alegato antiarmamentista en su país y en el mundo". (*Hoy*, 06-10-2004)

Las causas de las conductas de riesgo y suicidio en la escuela suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y descontextualizado, se presentan comparaciones del caso que sucedió por ejemplo en Carmen de Patagones, Argentina, y en Columbine, Estados Unidos (*Hoy*, 06-10-2004). Los comportamientos denominados como violentos aparecen escindidos de los aprendizajes que se producen en configuraciones sociales particulares.

Desde una mirada crítica (Kaplan, 2013) los comportamientos individuales de ciertos estudiantes o grupos necesitan ser abordados en una matriz social donde se van trazando los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizatorios de sociedades particulares y con individuos concretos. La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos, y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus instintos y emociones violentas. Lo que estamos queriendo enfatizar es que la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje donde la escuela encuentra uno de sus mayores retos.

REFLEXIONES FINALES

Las conductas de riesgo y suicidio juvenil en el territorio escolar a pesar de ir en aumento son excepcionales. La violencia de los jóvenes no es más que uno de los efectos más trágicos que provoca la exposición temprana y continua de los jóvenes a un mundo violento. En sociedades profundamente desiguales y polarizadas los estudiantes advierten un profundo sentimiento de exclusión que suele estar en la base de los comportamientos violentos autolesivos (Kaplan y Cerullo, 2018). Podemos interpretar la violencia contra el cuerpo como una respuesta defensiva frente a las significaciones sociales estigmatizantes (Goffman, 2006).

Este fenómeno ha sido mediatizado durante todo el período estudiado, pero se ha incrementado a partir del 2004 con el Caso de Carmen de Patagones. Las dinámicas simbólicas presentes en las coberturas por un lado conmueven las representaciones sobre la escuela como un lugar pacificado, y por otro explican el suicidio juvenil como egoísta (Durkheim, 2004). Siendo que los jóvenes se encuentran expuestos a la exclusión económica, simbólica y social que es posible de percibir en las miradas negativizadas sobre ellos.

En el proceso de hacer visible las conductas de riesgo y el suicidio juvenil, los medios abonan a la representación del territorio escolar como inseguro. Los miedos y los sentimientos de amenaza constituyen marcadores en las sociedades caracterizadas por la desigualdad y la exclusión.

Por último, es necesario recordar que en la sociedad de la información los medios de comunicación toman relevancia y se convierten en una agencia socializadora y de enseñanza fundamental. Sin embargo, sin una educación mediática que enseñaba su lectura y comprensión continúan siendo un instrumento poderoso que genera opinión pública sesgada (Amar, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amar, V. (2017). “El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos”. Voces de la Educación, 2 (2), pp. 3-12.

Bonilla Vélez, J. I. y Tamayo Gómez, C. A. (2007). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá: CINEP, Fundación Centro de Investigación y Educación Popular.

Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político.* Barcelona: Gustavo Gili.

Bourdieu, P. (2002). “Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas”, intervención en coloquio de Periodistas sin fronteras, publicada en Les mensonges du Golfe (Las mentiras del Golfo), Arlèa, París, 1992. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación Pierre Bourdieu, pensamiento y acción, Buenos Aires: Libros del Zorzal

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). “El propósito de la sociología reflexiva”. En *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI. Bourdieu, 1988

Brener, G. (2009). “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad.” En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (P. 199-240). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Debarbieux, E. (1996). *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*. París: ESF.

di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Chile., 23 (1), pp. 25-45.

Durkheim, E. (2004): El suicidio, Buenos Aires, Losada.

Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), julio-septiembre, 631-639.

García, S. (2009). “La experiencia emocional de los estudiantes secundarios”. En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha* (Pp. 81-136) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C.V. y Cerullo, N.C. (2018). “Juventudes y estructura emotiva. Reflexiones preliminares sobre el suicidio como dolor social. En Carina V. Kaplan (editora) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. y García, S. (2006). “Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos”. En Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (dir.) (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. V.; Krotsch, L y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Kaplan, C.V. y Szapu, E. (En prensa). “El racismo del cuerpo. Procesos psicosociológicos de discriminación escolar”. Revista Pensamientos Psicológicos.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme:rhétorique publique, éthique et stigmates.* La Découverte: París.

Lavena, C. (2002). *¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina.* Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.

Le Breton, D. (2011). Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir. Buenos Aires, Argentina: Topia.

Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), 115-138.
Ministerio de Salud de la Nación. (2011). Situación de salud de los adolescentes en la Argentina. Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/salud/glosario/suicidio
Ministerio de Salud de la Nación. (2014). Informe sobre mortalidad por suicidio en argentina 1997-2012. Disponible en: http://www.msal.gob.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/2014-12-18_mortalidad-por-suicidio-en-argentina-1997-2012.pdf
Ministerio de Salud de la Nación. (2018). Lineamientos de atención por intentos de suicidio en adolescentes. Disponible en: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000879cnt-2018-lineamientos-atencion-intento-suicidio-adolescentes.pdf
Mutchinick, A. (2013). *Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria.* Tesis doctoral en Educación no publicada. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Núñez, T. (1999). Los profesores vistos por la prensa: de la realidad al mito social. *Comunicar*, 12, 47-54.
Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011). *Cátedra Abierta. Aportes para pensar las violencias en las escuelas*. Disponible en: www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf.
Qués, M. A. (2013). *Medios y política. Imágenes, discursos y sentidos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Rioplatense.
Saez, V. (2018). Los motivos de la violencia desde el discurso mediático. Un análisis de los episodios en las escuelas argentinas. Revista Aletheia, 10 (1), 98-121.
Saintout, F. (2009). "¿Culturas violentas? La producción mediática de violencias legítimas/ilegítimas y de sujetos viables/inviables. El caso de las juventudes". Disponible en: <www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/culturasviolentas.pdf>.
Spósito, M. (2001). Um breve blanco da pesquisa sobre violencia escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27 (l), enero-junio, 87-103. Disponible en: www.scielo.br/pdf/ep/v27nl/a07v27nl.pdf.
Unicef (2018). Informe sobre situación de salud de los y las adolescentes. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/informes/situaci%C3%B3n-de-salud-de-los-y-las-adolescentes-en-la-argentina
Unicef y FLaCSo (2011). *Clima, conflicto y violencia en las escuelas*. Argentina: FLaCSo. Consultado el 19 de diciembre de 2014 en la<www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf>.
Vasilachis de Gialdino, I. (2004). *El lenguaje de la violencia en los medios de comunicación. Las otras formas de ser de la violencia y la prensa escrita. Argentina*, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Consultado el 19 de diciembre de 2014 en la<http://biblioteca.secyt.gov.ar>.
Verón, E. (1981). *La presse. Produit, production, reception*. París: Didier Erudition.
World Health Organization. (2018). Consultado el 17 de diciembre de 2018 en: http://www.who.int/

FUENTES

Ley Federal de Educación 24.195. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina
Ley de Transferencia 24.049. Argentina
Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina
El Día enero 1993-diciembre 2011. Recuperado de: www.eldia.com.ar.
Hoy, enero 1993-diciembre 2011. Recuperado de: www.diariohoy.net
Diagonales enero 2008-diciembre 2011. Recuperado de: www.diagonales.com
Extra, enero 2002-diciembre 2011. Recuperado de: www.diarioextra.com.ar

Virginia Saez

Investigadora Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Educación y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó su posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como docente regular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Natalia C. Cerullo

Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora estudiante. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesora para la enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente cursando la maestría en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas en la facultad de filosofía y letras de la UBA. Miembro del programa Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos del instituto de investigaciones en ciencias de la educación de la UBA. Adscripta a la cátedra de Teorías sociológicas del departamento de Ciencias de la Educación de la facultad de filosofía y letras de la UBA.

Didáctica, ciencia y literatura: *cienciatura de la razón estética*[1]
Interdisciplinary dialogues between didactics, science and literature: scienceture

Norberto de Jesús Caro Torres[1]
Mónica Moreno Torres[2]

[1]Universidad de Antioquia, email: norberto.caro.torres@gmail.com.
ORCID: 0000-0003-0298-8545
[2]Universidad de Antioquia, email: monica.moreno@udea.edu.co
ORCID: 000-0002-7600-7706

Autor para correspondencia: norberto.caro.torres@gmail.com.

Resumen: El texto hace parte de las inquietudes investigativas de los autores acerca de diálogo entre la literatura y la enseñanza de las ciencias. Se parte de algunos acercamientos teóricos en torno a la didáctica general, la didáctica universitaria o superior, la didáctica de las ciencias y por último, la didáctica de la literatura. Esto se debe a nuestra búsqueda centrada en articular la didáctica universitaria con las didácticas de la ciencia y de la literatura, en tanto se pretende responder a las preguntas ¿cómo las didácticas específicas de la ciencia y la literatura le aportan a la didáctica universitaria y cómo ésta le aporta a su vez a estas didácticas específicas?, ¿es posible el diálogo entre la ciencia y la literatura? El trabajo se ha realizado en la educación media, en la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta, del municipio de Copacabana y en la educación universitaria, en las unidades académicas Escuela de Nutrición y Dietética, Ciencias Agrarias (Medicina Veterinaria) y Medicina, de la Universidad de Antioquia. Finalmente, los resultados parciales indican: la necesidad de que la didáctica general como disciplina centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje se pregunte por sus problemáticas internas y establezca relaciones con las didácticas específicas.

Palabras clave: Didáctica, didáctica universitaria, didáctica de las ciencias, didáctica de la literatura, estética, ciencia, Cienciatura.

Abstract: The text is part of the investigative concerns from the authors with regard to the dialogue between literature and science teaching. It starts from several theoretical approaches around the general didactics, university or superior didactics, science's didactics and for last,

[1] Este artículo forma parte de la investigación *Diálogos entre la literatura y las ciencias: Construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior*, adelantada por el autor en el Doctorado en Educación (Facultad de Educación, Universidad de Antioquia), cuya asesora es la doctora Mónica Moreno Torres.

literature's didactics. This is largely due to our search which is focused in articulate the university didactics with science and literature's didactics, meanwhile, we pretend to answer to the questions ¿How are the specific didactics of science and literature going to contribute to the university didactics and how is the last one going to contribute to these specific didactics? ¿Is it the dialogue between science and literature possible? The paper has been made in middle education, in Educative Institution José Miguel de Restrepo y Puerta, from Copacabana and also in university education, in the academic unities of Dietetics and Nutrition School, Agricultural Sciences (Veterinary Medicine) and Medicine, from the University of Antioquia. Finally, the partial results indicate: i) the necessity of general Didactics as a discipline focused on teaching and learning processes to ask itself for its internal problems and establish relations with specific didactics.

Key words: Didactics, university didactics, didactics of the sciences, didactics of literature, aesthetic, science, Scienceture.

Recepción: 07 de agosto 2018

Aceptación: 14 de enero 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Didáctica, ciencia y literatura: *cienciatura de la razón estética*

Introducción

El problema de investigación emerge de la visión integradora de saberes y en particular, por la articulación entre la ciencia y la literatura. Tiene como punto de partida el proceso de formación vivido entre 1989 y 2004 por parte de uno de los autores. El contacto con los textos científicos relacionados con la lingüística, la filosofía y la literatura, lo hicieron consciente de la presencia de la ciencia en este último campo de estudios. En la década de los noventa, se asistía a la comprensión de la lingüística y la literatura con un estatus epistemológico similar al de las ciencias básicas, debido a las teorizaciones de los formalistas rusos y los estructuralistas. No obstante, las visiones sobre la literatura, las ciencias y su enseñanza han cambiado notablemente. En este sentido, el artículo parte de un marco teórico en el cual se pretende ofrecer una visión somera sobre las didácticas, desde la general hasta las específicas, esto es, de la literatura y de las ciencias, con el fin de determinar sus aportes la una a la otra y de observar los alcances de la didáctica para la construcción de una estrategia denominada *Cienciatura de la razón estética*. Seguidamente, se abordan los diálogos entre la literatura y la ciencia donde se muestran los aportes de un grupo (identificado por los investigadores) de científicos de varias latitudes que han pensado este diálogo y que para los efectos de esta investigación son invaluables. Asimismo, se trabaja el concepto de taller y su incidencia en la estrategia didáctica, para, finalmente, mostrar los resultados parciales, bastante someros, de la vivencia con los textos literarios en varias unidades académicas de la universidad de Antioquia y una Institución Educativa pertenecientes a la Educación Media. Es de anotar que se asiste a una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, sustentado y desarrollado por la profesora Elvia González, estudiosa de la teoría gadameriana.

Marco teórico

Didáctica general

Se han editado numerosos trabajos referidos a la didáctica que datan desde mediados del siglo XVII con la presencia de Comenio (2007). Litwin (2008) considera que este escritor fue el pionero de la enseñanza moderna y se convirtió en la figura más importante de la tradición humanista en el sistema educativo. Para Basabe (2008a) Comenio definió la tarea de la didáctica en torno al propósito de hallar un mecanismo universal de enseñar todo a todos. Según Minnig (2003), la finalidad de la escuela para Comenio estaba centrada en lo individual, social y religioso. Álvarez & González (1999) sostienen que la didáctica general es la ciencia que tiene como objeto estudiar los acontecimientos escolares. Para Díaz (2001) la Didáctica es una ciencia más de carácter interdisciplinaria y su campo de estudio es la enseñanza. Zabalza (2007) expresa que al hablar de Didáctica, se está hablando de toda la

Docencia. Para Camilloni (2008 a; 2008 b) la didáctica es una disciplina de índole teórico y su objeto de estudio son las prácticas escolares. Para Klafki (1987) la didáctica está en relación con la educación, entendida como capacitación para la autodeterminación del sujeto. Díaz (2009) encuentra una tensión entre el objetivo de la educación como promoción de la formación del ser y como construcción de sus vidas. Gimeno (2009) entiende la educación y la praxis escolar desde las tesis de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Didáctica Universitaria

¿En la didáctica universitaria solo es necesario la presencia de profesores con amplios conocimientos disciplinares para la formación de los ciudadanos? (Grisales & González, 2009). Es la pregunta que se hacen estos investigadores al pensar en la importancia del conocimiento de los profesores universitarios y su poca formación, en la mayoría de los casos, en el campo de la didáctica. En este sentido, Díaz (2009) sostiene que la profesión docente ha pasado por diversas etapas y en la actualidad existe una gran oferta y exigencias para el profesor quien aparte de todo el saber específico de su área, ha de conocer abiertamente las distintas maneras de hacer viable los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes a cargo. En consonancia con esta postura, Zea (2013) plantea que el proceso de formación universitaria requiere que los docentes asuman una mirada crítica frente a su rol en las prácticas pedagógicas y a su vez se relacionen con las formas modernas y contemporáneas de impartir el saber, por ejemplo, a partir de las tecnologías de la información y la comunicación que es por lo que abogan Litwin (2009), Maggio (2009), Roig (2009), Molinas (2009), Mansur (2009), Soletic (2009), Lion (2009), Lipsman (2009) quienes plantean la importancia de los usos de las tecnologías educativas en la enseñanza. Por su parte, Tamayo (2013) señala que hay un panorama poco prometedor en el estado de la universidad colombiana porque se privilegia la enseñanza de los saberes específicos. Zea (2014) identifica los factores que determinan las reflexiones pedagógicas de los docentes universitarios y establece la conexión emoción-cognición. Lo que para Rivera (2013) significa el tacto, capaz de incluir factores que ayudan a detectar lo que pasa con los estudiantes. Gadamer (2007) entiende el "tacto" como sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones diversas. Londoño (2014) hace referencia a la educación universitaria como un concepto más restringido que el de educación superior. Litwin (2008) estudia las características de la buena enseñanza y de las "configuraciones didácticas" como la manera que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (p. 97). Finalmente, Moreno (2012) ha estudiado el concepto de didáctica y de didáctica universitaria como una didáctica especial. Caro & Moreno (2017) han pensado en la literatura como mediación en la enseñanza de las ciencias en la universidad.

Didáctica de las ciencias

Algunas consideraciones en torno a la didáctica de las ciencias, señalan que ha habido cambios sustanciales en este ámbito del saber. Así Gil, Alís & Martínez (2000); Sánchez (2003); Izquierdo (2000); Gutiérrez (2000); García Sanz (2003) analizan el nacimiento de la didáctica de las ciencias como disciplina científica. Sin embargo, para Gil, Alís & Martínez (2000) y Sánchez (2003) a finales de la década del 80, algunos investigadores se apoyaron en la obra *La comprensión* de Toulmin publicada en 1977 y en su concepción de las disciplinas científicas como empresas racionales en evolución. Asimismo, la visión de la ciencia como acción transformadora del mundo, la epistemología y la axiología en la didáctica de las ciencias, así como el concepto de modelo cognitivo (Izquierdo[2], 2000) han hecho sus aportes a este campo de la enseñanza de las ciencias y su concepción del mundo, a través de los desarrollos científicos llevados a cabo por el hombre y la relación entre estos avances de las ciencias, las personas y su importancia para resolver problemas (García, 2003; Pro, 2003; Morugán, 2005; Cartagena, 2005). De esta manera se han abordado las dificultades por las cuales ha pasado la didáctica de las ciencias (Gutiérrez, 2000); la consideración de que los seres vivos son organismos complejos (Roca, 2003).

Criado (2003) expresa que la Ciencia tiene su origen en la experiencia y a lo largo de su desarrollo acumula el conocimiento de hechos experimentales. García Sanz (2003) se pregunta acerca del estado de la Historia de la Ciencia en la actualidad. En cuanto al *lenguaje* en la enseñanza de las ciencias, Jiménez (2003) y Morugán (2005), señalan que éste juega un trascendental rol en el trabajo científico, igualmente, Jiménez Aleixandre (2003) quien ha llamado la atención sobre la importancia del lenguaje y sobre la visión sociocultural con una mirada psicológica. Asimismo, el desarrollo de la capacidad para producir textos científicos, y siguiendo a Sanmartí (1997), en el aprendizaje científico es necesario ocuparse de ciertos requerimientos lingüísticos para formalizar la cultura científica.

En este devenir histórico de la enseñanza de las ciencias, se han actualizado los recursos de enseñanza, al señalar el uso de las TIC y en concreto los medios informáticos como una preocupación en el campo de la didáctica general y la didáctica universitaria.

[2] En relación con las ideas de Bruner (1999, p. 105) cuando habla de la importancia de enseñar el presente, el pasado y lo posible.

Imagen 1. Elaboración propia

En el campo de la literatura es dable encontrar diferentes posturas de autores que sostienen el carácter científico, riguroso, con los recursos propios de la imaginación y la ficción de la misma, es el caso del escritor mexicano Alfonso Reyes (1994), quien expresa que ésta se ocupa de un suceder imaginario, integrado por los elementos de la realidad. Para este escritor, la literatura como mentira, es una verdad psicológica y "una verdad sospechosa" (p.71), coincide con el escritor Vargas Llosa (1996) al referirse a la novela como el arte de mentir y con Díez (1996) al concebir la idea de la novela como escuela de vida, lo que para Garrido (2011) significa la mímesis con implicaciones de búsqueda y adquisición de conocimiento, muy alejado del escepticismo cognitivo y la degradación moral. Lo que según Eagleton (2009) es la definición de la literatura como poiesis, por su especial empleo de la lengua y según Colomer (1999; 2005; 2010) la creación de "mundos posibles".

Bruner (1999; 2004) desde los estudios psicológicos señala la existencia de dos modalidades de pensamiento, complementarias e "irreductibles entre sí" (p.23). Es lo que en términos de Lomas (2001), significa la ficción literaria[3], capaz de abrir las posibilidades de la experiencia a otros mundos de quienes se acercan al texto. En este sentido, Todorov (2009) señala que la literatura puede hacer mucho por las personas que se acercan a ella, en el plano de lo humano y de la sensibilidad lectora. En consonancia con las ideas de Larrosa (2003) quien señala que la literatura puede formar, (de)- formar y (trans)-formar el mundo del lector, lo que en términos de Bloom (2011) representa la influencia que la lectura literaria puede ser un acicate para la influencia en tanto está tuvo mucho que ver con su manera de vivir y de sentir la existencia.

[3] Al respecto Maturana (2002 a; 2002b) al hablar de utopía y ciencia ficción se ubica como lector, no puede evitar encontrar y ver que el poeta le muestra lo que le muestra en las utopías y en la ciencia ficción y lo enfrenta a sí mismo.

Ahora bien, en el plano de la didáctica de la literatura, se encuentran autores como Mañalich (1999) y Lomas (2001) quienes señalan las metas de la educación literaria en la educación. Cárdenas (2004), aboga por una pedagogía de la literatura, lo que para Altamirano (2013) es el contagio de la literatura a través de la lectura directa de los textos. Autores como Mendoza (2004), Abril (2004), Alvarado (2004), Cerrillo (2007) señalan que acercarse a la literatura significa recepcionarla, vivirla y experienciarla como una experiencia estética. Asimismo, el planteamiento de Mendoza (2004), en relación con Cerrillo (2007), González (2012), Bermúdez & Núñez (2012), Zayas (2011), Martín (2009), es la construcción de un modelo para la didáctica de la literatura donde prevalece la figura del lector con su competencia literaria, los componentes de la competencia lectora y su intertexto, Mendoza (2012), a esto se suma el concepto de hipertexto en términos de Landow & Nelson (1995). A su vez, López & Fernández (2005) proponen una metodología basada en la teoría literaria, mientras que Moreno y Carvajal (2009ª; 2009b; 2010), estudian el rol de las teorías literarias, su comprensión y aplicación en la formación del licenciado; también se focalizan en la comprensión de las teorías literarias, en el taller de lectura investigativa, en los conceptos de taller, experiencia y vivencia estética, estética de la recepción. Finalmente son fundamentales los aportes de Moreno (2012), Moreno y Carvajal (2015) y Caro (2017), quienes se centran en la construcción de estrategias didácticas tales como la *Ecedia*[4], los primeros y *Cienciatura de la razón estética*, el segundo.

En suma, la intención de presentar un marco histórico- conceptual sobre cada una de las didácticas es levantar un estado del arte que permita establecer las relaciones entre cada una de ellas, mostrar que no se puede obviar por ninguna circunstancia el conocimiento sobre la didáctica general porque es allí donde se encuentran los cimientos de una ciencia que es trascendental en el ámbito escolar, pero tan olvidada por algunos miembros de las comunidades académicas. Ahora, bien, ¿cuáles son los aportes de una didáctica general a una didáctica universitaria? Es innegable que los presupuestos teóricos de la primera son esenciales para la segunda, porque fue precisamente aquí donde se elaboraron las bases de lo que es hoy la academia, es decir, los estudios superiores. Asimismo, pensar la relación y los aportes de que una didáctica universitaria le hace a una didáctica de la literatura y a una didáctica de las ciencias supone pensar también en una especie de hijas que beben de la fuente de su madre y de donde éstas se alimentan para darle cabida a la reflexión y a la ampliación de los horizontes de sentido de estos saberes, que se pueden llamar específicos, dada la especificidad de los objetos con los cuales trabajan; pero a la vez, estas especificidades le aportan a aquélla debido a que también allí se gestan reflexiones, acciones y prácticas que

[4] Se trata de la Estrategia didáctica, basada en la Espiral Comprensiva de la Experiencia de la Investigación en el Aula, de la profesora de la universidad de Antioquia, Mónica Moreno Torres (2012), quien señala la importancia de la formación de profesores investigadores con capacidad para sensibilizarse con los hechos que acaecen en el acontecer de la vida, los cuales se pueden convertir en hechos sorprendentes y desde aquí formular hipótesis abductivas. En 2015, la Colección Aula de Humanidades de la editorial Magisterio publicó el texto: *Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores.*

pueden resignificarse por dentro pero a la vez hacer sus propios llamados a la didáctica universitaria. Se podría decir que existe un dialogo permanente entre las didácticas por cuanto su objeto y sentido se halla en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes a los cuales están abocados y siempre sobre la base de una mirada social y cultural.

Diálogos entre literatura y ciencia

En esta investigación, la relación entre literatura y ciencia, ha sido abordada por cuatro grupos, nos centraremos en uno de ellos: científicos de ciencias básicas que le han aportado al desarrollo de la ciencia y la literatura. Encontramos a Galileo Galilei (1564-1642) en su obra *Carta a Cristina de Lorena* (2006) se entretejen la teología y la literatura. Ya en el siglo XVIII aparece Humboldt. Uno de los analistas de la obra humboldtiana ha sido Capel (2012), observa cómo el proyecto intelectual de Humboldt, deriva de la confluencia de tres corrientes de pensamiento: la botánica, la geognosia y la tercera de índole filosófica y literaria, representado en el idealismo y el romanticismo alemán.

Asúa (2004) abordó la antigüedad grecolatina hasta el siglo XX, las relaciones entre ciencia y literatura. Tundidor (2008), considera que para hablar de ciencias médicas es necesario establecer sus vasos comunicantes con la literatura, la cultura y las artes. Prego, Montoya, Prego, Beltrán, Estrada & Baños (2010) señalan que la formación de profesionales de la salud presenta dificultades porque lo estético no es un recurso educativo y de transformación de su futuro quehacer profesional. Asimismo, Alerm & González (2014), consideran que la inclusión de cursos relacionados con artes visuales, literatura y música, les permite a los futuros profesionales de salud adquirir una formación humanista. Codina (2015) señala que la lectura literaria, es apropiada para el estudio de diferentes ciencias.

Sierra (2011) indica que las diferencias entre ciencia y literatura se refieren más a la diversidad metodológica que a una incompatibilidad epistemológica. Valencia (2000) señala que el léxico de origen científico ha pasado a la lírica y a la literatura. De igual forma, Penrose (1996); Penrose, Shimony, Cartwright & Hawking (1999; Penrose, 2006) identifican la importancia de las matemáticas en la ciencia antigua y moderna. Monod, (2016) lo ratifica al señalar que el sustento del método científico es que se apoya en la objetividad de la Naturaleza. Núñez (2007) señala la relación existente desde la antigüedad entre matemática y estética. Esta relación pasó a convertirse en objeto de atención para el pensamiento griego, una vez los matemáticos de la Escuela de Pitágoras descubrieron la relación entre matemáticas y música[5]. El neurólogo, escritor y divulgador de la ciencia, Sacks[6] con sus obras se ubica en el papel de un neuroantropólogo y sus pacientes son los protagonistas. Pardo (2011) y Guzmán (2011) estudian sobre escritores reconocidos y su relación con la

[5] Al respecto, Burguera (2004) señala que para Platón la literatura no existe como arte independiente sino que está mezclada con la música.

[6] *Historias de la ciencia y del olvido* (1996); *Un antropólogo en Marte* (1997); *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (2007); *Veo una voz* (2003); *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro* (2009), entre otras.

neurociencia. Levi (1988) como científico construye una novela en la cual cada capítulo es un elemento químico. El inglés Carroll[7] nos sumerge en un mundo donde el lenguaje de la lógica y las matemáticas hacen parte de la vivencia de sus personajes.

Hoffmann[8] (2002), compone sus poemas y el fondo lo constituye la ciencia. Djerassi y Hoffmann (2003), incursionan en el mundo de la poesía y del teatro con el género teatro en ficción o Ciencia en Ficción. Igualmente la otra gran obra de Djerassi[9] compuesta por novelas y obras de teatro expresan los padecimientos del científico y la sociedad cuando los inventos dejan de lado la ética y el bienestar de la humanidad[10]. Comprensible en la obra de Etxenike y Schwartz (2013). Del mismo modo, Schwartz (2012) lo muestra en su libro de cuentos. Schrödinger (2009) se pregunta por el valor de la ciencia y de la investigación científica en la vida cotidiana. Feynman (2000) señala la manera en que su concepción sobre las humanidades cambió al darse cuenta de su relevancia. Dyson (1994) plantea que el mundo de la ciencia y el de la literatura tienen mucho en común. Battaner (1988) se propone de forma amena y sencilla acercar a los lectores a conocimientos de física. Lightman (1996), muestra la vivencia de un niño quien, desde muy pequeño hasta hacerse adulto, se ha aficionado a la ciencia. Se encuentran tres Premios Nobel de Literatura, para quienes su campo de acción era la ciencia, concretamente, las matemáticas. Y Maturana (2002 a; 2002 b) quien considera que en la formación del hombre son fundamentales la ficción y la creación o poiesis porque enriquecen y humanizan su espíritu.

Cienciatura de la razón estética como estrategia didáctica desde el concepto de taller

En consonancia con los anteriores planteamientos sobre la ciencia y su relación con las artes y en especial con la literatura, hay un interés en la concepción de taller como una alternativa para crear la estrategia *Cienciatura de la razón estética*, de ahí la importancia de conocer las posturas de algunos autores. Ander-Egg (2007) define el taller como sistema de enseñanza/aprendizaje y señala sus presupuestos y principios pedagógicos. Macías (2008) se centra en la idea de taller literario. Frugoni (2006) señala que el objetivo del trabajo en el taller Grafein consistía en producir textos, generar prácticas que pudieran convertirse en formas de indagación sobre los mecanismos de la escritura literaria. Alvarado (2013) concibe el taller como una situación real de escritura que se puede organizar en la escuela y

[7] *Alicia en el país de las maravillas* (1987), *Alicia a través del espejo* (2011) y *Silvia y Bruno* (1989).
[8] Hoffmann y Torrence (2004) *Química imaginada. Reflexiones sobre la ciencia,* consideran que la ciencia y el arte son actividades interculturales. Además, Hoffmann (2000) en *Lo mismo y no lo mismo* (2000).
[9] *La semilla de Menachem* (2001), *No* (2003), *Ciencia en teatro. Cuatro obras: Insuficiencia. Falacia. ICSI. Tabúes* (2014), *Inmaculada concepción furtiva. El sexo en la era de la reproducción mecánica* (2002), *La píldora de este hombre. Reflexiones en torno al 50 aniversario de la píldora* (2001), *Marx, el difunto* (2000).
[10] Bertolt Brecht (1898-1956) *Galileo Galilei* (1956).

propone algunos postulados: la consigna, la creatividad, el imaginario, la socialización de los textos.

Vargas (2012) indica que en los talleres de escrituras creativas existen unos principios fundamentales: libertad, crítica y autocrítica; trabajo cooperativo, flexibilidad, apertura, creación como el centro de los programas de los talleres, reflexión, programa, metodología. Desde esta perspectiva *Cienciatura de la razón estética* es una estrategia didáctica concebida en el diálogo entre ciencia, didáctica de las ciencias y literatura, cada una de las cuales posee sus propios componentes epistemológicos tal como se pudo observar. Lo podríamos representar en la tabla siguiente:

Ciencia	**Ciencias de la educación**	**Cienciatura -Estrategia didáctica-**	**Literatura**
Teorías científicas	Didáctica General	Taller como experiencia estética	Teorías literarias
Estudios científicos	Didáctica Universitaria	Componentes de la estrategia	Estudios literarios
Recepción-experimentación con la ciencia	Didáctica de las ciencias	Estética en la ciencia	Recepción de obras literarias
Corpus de experimentos y de textos científicos	didáctica de la literatura	Experiencia estética	Corpus de cuentos, novelas y poesías
Características: creatividad, desarrollo de la capacidad abductiva, juego, rigurosidad, sensibilidad, uso del lenguaje	Componentes de la didáctica: problemas, objetivos, contenido, método, forma, medios, evaluación.	Características: creativa, lúdica, didáctica, renovada, amplía el horizonte de sentido del perceptor: profesor- alumno	Características: creatividad, desarrollo de la capacidad abductiva, juego, rigurosidad, sensibilidad, uso del lenguaje

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

La estrategia didáctica Cienciatura de la razón estética vista desde la perspectiva del concepto de taller significa la sinergia que existió siempre entre ciencia y literatura hasta el siglo XIX, momento en el cual la especialización de las ciencias se hizo necesaria o por lo menos fue un reclamo por parte de los representantes de las ciencias "duras" y un deber de

los que se dedicaban al estudio de las ciencias "blandas". Por lo tanto la estrategia didáctica *Cienciatura de la razón estética* cuyos componentes epistemológicos se sustentan en los del taller como la creatividad[11], la sensibilidad, el juego, la libertad de pensamiento, el desarrollo de la capacidad abductiva[12].

Metodología

La investigación está inscrita desde el punto de vista de la experiencia hermenéutica con un enfoque sustentado en Gadamer (2007) y la abducción peirceana, sustentados y por la profesora Elvia González (2011 a; 2011b). Según este enfoque, cada parte-(didáctica general, didáctica universitaria, didáctica de las ciencias y didáctica de la literatura)- se configura como un todo-la didáctica-, del que emergen otras, dándole sentido al círculo de la comprensión. En este círculo, se incluye la anticipación de sentidos cuyo objetivo consiste en la comprensión del texto desde la historicidad de su contenido en busca de su propia verdad para no quedarse en la mera opinión. En efecto, este devolverse en el tiempo para reconocer los rasgos del pasado en el presente, la conversación con los tejidos textuales cumple un rol esencial. Es decir, cimentar un acuerdo sobre la cosa que estamos buscando, que en nuestro caso consiste en llamar la atención en relación con la necesidad de establecer los vínculos entre cada una de las didácticas y su proyección y sentido en el sistema educativo, esto es, los aportes que la didáctica general le hace a cada una de las didácticas, en especial a la universitaria y esta a su vez a las específicas como la didáctica de las ciencias y de la literatura y viceversa. Además, se trata de recuperar el lugar de la estética en la ciencia y analizar sus posibilidades para la formación de profesionales, capaces de tener una experiencia estética con textos literarios que sugieran dicha relación[13]. Así las cosas, y de acuerdo con González (2011) este enfoque se mueve mediante los círculos de la comprensión que permiten tener una mirada holística e integral sobre los fenómenos sociales y naturales y se sale de la postura que entiende el mundo de una manera lineal. Estos círculos que son de carácter concéntrico y espiral le permiten al hermeneuta salir en la búsqueda no de la verdad, sino de la posibilidad, de lo posible que se puede decantar en algo claro y distinto.

En este sentido, esta investigación que emerge de un problema dialéctico entre una tesis, una antítesis y una síntesis[14], desea centrarse en el problema de investigación que

[11] Barrena (2015 a) plantea un modelo de educación pragmatista en el cual la creatividad es el centro de la actividad educativa.

[12] Barrena (2003; 2015a; 2015b) señala este vínculo desde una visión pragmática peirceana y deweyniana.

[13] Esta metodología es compartida por los integrantes del grupo de investigación DIDES- Didáctica de la Educación Superior orientada y desarrollada por la doctora Elvia María González Agudelo (2011 a; 2011b).

[14] Las preguntas que han habitado esta triada, son: la primera referida a la tesis, es: ¿Podría la poesía como una de las manifestaciones artísticas, considerarse como un microcosmos para la

consiste en que las ciencias básicas se han mantenido dentro del marco del concepto de razón y de experimentación, conceptos aparentemente alejados de las concepciones de las ciencias sociales y humanas, en las cuales los conceptos de creatividad, subjetividad e imaginación han sido fundamentales. No obstante, tal y como se observó en los apartados anteriores, la ciencia y el arte han mantenido vínculos internos que han hecho que entre ambos se tejan unos vasos que son ininteligibles, pero que se comunican en el día a día de su trasegar en el tiempo y en espacio y es el hombre quien los teje a través del lenguaje y debido a las múltiples interacciones que se dan entre éste y el medio en el cual habita. Esta situación que para el hombre contemporáneo un giro epistemológico en las concepciones de la razón en la ciencia, abren la posibilidad de crear la estrategia didáctica *Cienciatura de la razón estética* con el fin de llamar la atención a los profesores de las ciencias básicas para que a través del arte, especialmente, de la literatura, se acerquen a la enseñanza de conceptos propios de su hacer y saber. Es esta la razón por la cual se seleccionaron los programas de Medicina, Medicina Veterinaria y Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia y en la Institución de educación media mencionada anteriormente, para llevar a cabo las vivencias con los estudiantes y a través de la mediación con cuentos y novelas. Ahora bien, desde la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico es fundamental la vivencia. Así que los textos se vivenciaron con los estudiantes mediante la aplicación de varios talleres en los cuales la tesis[15] y la antítesis[16] de esta investigación se ponen en juego en todo momento con el fin de observar lo que ocurre con la lectura de textos desde diferentes posturas tal y como se plantea en los dos componentes del problema dialéctico de esta investigación, porque el tercer componente es la síntesis que para González (2011b) constituye el devenir, el futuro, la creación, correspondiente a *Cienciatura de la razón estética*. Para terminar, es dable decir que este método implica, de acuerdo con González (2011b) un proceso y una estructura y que confluyen, para su comprensión, un procedimiento hermenéutico con sus correspondientes partes: "el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, la historia de conceptos, el estado en cuestión, el acopio de la información, la cosa creada, el acuerdo con la cosa y la unidad de sentido" (p. 131-132).

Resultados

La vivencia con los textos literarios se dio en la educación media, concretamente, en la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta del municipio de Copacabana con

enseñanza en la educación superior?; la segunda, concerniente a la antítesis: ¿Por qué en el contexto universitario pervive una visión cientificista en la enseñanza de la literatura y las ciencias? La tercera, relacionada con la síntesis, es: ¿Cómo una estrategia didáctica podría potenciar el diálogo entre la literatura, la didáctica de la literatura, de las ciencias y la universitaria?

[15] Para González (2011b) la tesis representa al ser, pero que aún le asisten preguntas (p.31).

[16] González (2011b) considera a la antítesis como al no ser, pero que aún se le puede hacer una pregunta (p.31).

estudiantes de décimo y undécimo. Asimismo, en la Educación superior, con estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética, las Facultades de Ciencias Agrarias (Medicina veterinaria) y Medicina de la Universidad de Antioquia. Es de anotar que desde el año 2012 se viene trabajando con estudiantes de décimo y undécimo relatos de diversa índole en los cuales se logra develar el vínculo entre la literatura y las ciencias. Se aclara que para el abordaje del cuento de Poe, desde la Mesa de Literatura se construyó un Preguntario[17] con el fin de que los estudiantes se acercaran de una manera más natural y fluida al cuento. Este instrumento estaba compuesto por 16 puntos[18] , cuatro de ellos daban cuenta del concepto *Experiencia estética* desde las modernas teorías de la recepción (Iser, 2005; Jauss, 1992, 2000, 2002). Para efectos de este trabajo, solo mostraremos algunos fragmentos de las respuestas de uno de los estudiantes del grado undécimo:

> 1. ¿Qué produjo en usted el relato? El escrito empieza de una manera peculiar, un tipo de contradicción que muestra que el anciano "muy débil" y por así decirlo "muy acabado" es incapaz de hacer muchas cosas, porque una persona débil no puede hacer de todo, sin embargo este puede erguirse sin ningún problema al borde de un acantilado de 1500 o 1600 metros, algo que no pudo hacer el joven aventurero; "no me atreví siquiera a mirar al cielo", este tipo de anécdotas tan comunes en los relatos de Poe lo hacen un autor de no solo una gran obra si no unas obras de un gran autor.
>
> 2. ¿Qué concepto de ser humano le sugiere el relato?

Las situaciones que allí son mostradas, más que el análisis que hace el anciano para explicarle todo al Joven aventurero, muestran al hombre como producto de lo que ha estudiado o lo que conoce, "uno es en cuanto sabe", algo parecido al "pienso luego existo" de Descartes.

> 3. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre este texto literario y otros textos? Se podría relacionar este texto con muchos otros del mismo autor, puesto que de alguna manera se puede ver claramente como el mar entusiasmaba al mismo, "El relato de Arthur Gordon Pym" y "Un descenso al Maelstrom" se podrían parafrasear con las mismas palabras: "Un tipo se sube a un barco creyendo saber lo que le espera por previos conocimientos...
>
> 4 Elija una palabra del relato y escriba un párrafo creativo que la involucre.

Sí, Me arrepiento como el moribundo ante el sacerdote, no por ser un moribundo ni por haber tomado caminos que me condujeron no más que a este lugar donde hoy me

[17] Desde la Mesa de Literatura, se planteó que: "Un Preguntario es un instrumento que hace parte de una estrategia didáctica, interesada en promover la "razonabilidad estética" del lector."
[18] No obstante, por efectos del espacio, no lo podemos traer aquí.

encuentro, pues si me arrepintiese de haber tomado mis decisiones estaría negando mi existencia, mi esencia y mi ser, ¿cómo podría ser que alguien negase lo que le ha hecho ser lo que es en el momento, aun cuando no está contento con esto?

En cuanto al diálogo entre la literatura y la ciencia, una estudiante[19] del programa de Nutrición y Dietética inscrito en el curso: Socialización del conocimiento[20], dijo lo siguiente:

> ...Pero entonces, ¿cuál es la relación entre la literatura y la nutrición? No se puede pensar en la relación que existe entre estas dos, si no se conoce primero qué debe entenderse por literatura y cuál es la función de la nutrición en la vida de los seres humanos. Según Borges, la literatura "es la creación suprema del hombre, más elaborada y misteriosa que el universo inmediato". Así pues, podríamos pensar que la importancia de la literatura es más grande de lo que pensamos. Que su esencia principal, es que puede yuxtaponerse ante todas las áreas del conocimiento humano.

En cuanto a lo realizado en la Facultad de Ciencias Agrarias, específicamente en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, algunos estudiantes inscritos en el curso de Seminario de Sociohumanística II al leer el texto *Rayuela* de Cortázar, establecieron el vínculo ciencia y literatura:

> Hay una gran relación porque todo científico debe apoyarse en la literatura para conocer modelos teóricos que le sirvan de base y, en la escritura para poder plasmar su pensamiento y dar a conocer al mundo sus teorías y prácticas en un futuro pueda probablemente tener repercusión su producción científica.

Otro estudiante expresó:

> … consultando un poco sobre esta relación encuentro que la ciencia y la literatura son indicadores importantes del grado de desarrollo de una sociedad o país.

Otro estudiante del mismo grupo dijo:

[19] Socialización del conocimiento, 2014, 27-abril. Curso de la Escuela de Nutrición y dietética de la Universidad de Antioquia.

[20] Es un curso del primer semestre en el cual se trabajan los procesos de lectura y escritura. Hemos abordado textos literarios de diferentes autores: *Como agua para chocolate* de Esquivel; *El amor en los tiempos del cólera* de García Márquez"; *Noticia de los cuatro mensajeros* de Gómez Valderrama.

….sabemos que hay una relación bastante estrecha y que una va ligada a la otra, es así como realizando para concluir una valoración rápida, la ciencia y la literatura sirven a dos divinidades contrarias: la inteligencia y las emociones. [21].

Otra estudiante del mismo grupo anterior, expresó:

La literatura y la ciencia tienen una relación muy particular entre ellas, a pesar de que pueden parecer extremos y sin ninguna relación, si lo miramos desde un punto de vista holístico, la literatura impulsa en parte el desarrollo de la ciencia…

Análisis de resultados

Se puede observar que para los estudiantes del grado undécimo cuando respondieron el Preguntario con base en la lectura del texto de Poe *Un descenso al Maelström* pudieron vivir la experiencia vital con un relato que les produjo sentimientos como: *Torbellinos de Soledad, tristeza, Pena, aflicción, retornan en mí cada vez que reflexiono acerca de mi vida.* O como lo señaló el estudiante reseñado en este trabajo: *perplejo quedé más de una vez en ese solo relato* constituye una vivencia importante porque este causó gran impacto no solo en la clase sino en sus vidas posiblemente porque se haya tenido una experiencia de lectura distinta con características estéticas. Esto se refleja en las respuestas dadas a los siguientes enunciados. Por ejemplo, ante la pregunta por el concepto de ser humano presente en el relato, la mayoría de los estudiantes respondió que hay una concepción de ser humano que aboga por la vida y no se deja vencer fácilmente pese a las condiciones meteorológicas que se presentan allí, pero quizá lo más importante fue haberle dado un lugar a los conocimientos de física y matemáticas que posee el personaje. Ahora bien, en el nivel universitario, con los estudiantes del programa de Nutrición y Dietética en el curso Socialización del conocimiento, abordamos dos novelas, una del escritor colombiano Gabriel García Márquez *El amor en los tiempos del cólera (1985)* y otra de la mexicana Laura Esquivel *Como agua para chocolate* (1993) y un cuento del también escritor colombiano Pedro Gómez Valderrama *Noticia de los cuatro mensajeros (1996).* Sin embargo, para efectos de este trabajo sólo mostramos las respuestas que los estudiantes dieron sobre la relación ciencia y literatura. Aunque al principio se sentían extrañados por el hecho de que en el programa del curso estuvieran contemplados estos textos literarios, al final se pudo ver que los leyeron y abordaron con interés y a la gran mayoría les sorprendió la gran relación que se da entre sus campos de estudio como son la nutrición, la alimentación, la salud, los nutrientes, la química, entre otros, y su presencia en las obras literarias mencionadas. Al final, logran ver que realmente existe un vínculo fuerte entre lo que ellos estudian y la literatura. No obstante, con los estudiantes de Medicina Veterinaria de la misma universidad, se pudo observar que leer a Julio Cortázar y su gran novela *Rayuela* (1985) significó vivir una experiencia entre placentera y poco

[21] Estudiantes de Medicina Veterinaria, Ciencias Agrarias, Escuela de Medicina Veterinaria, Universidad de Antioquia-14 abril-2014.

agradable. La primera porque al principio de su lectura había cierta comprensión de la trama, porque encontraban el tema del amor, el desamor, las discusiones de los personajes pertenecientes al Club de la Serpiente y la segunda porque esos asuntos aparentemente tan comprensibles se fueron complicando hasta el punto de expresar: *no más Cortázar*. Se podría pensar que en términos de Farina (2005), quien se refiere a la teoría de las afecciones, hubo un desequilibrio en las emociones de los estudiantes como lectores o perceptores del texto.

Conclusiones

La didáctica universitaria cuyo campo de acción son los estudios superiores, ha devenido a través del tiempo como una didáctica especial que se ocupa de las vivencias de los futuros profesionales; no obstante requiere ser pensada como un saber que circula en las aulas y no como una especie de discurso ajeno a las prácticas universitarias porque no basta contar con la presencia de profesores eruditos en el saber específico de la ciencia, sino que aunado a este saber haya un saber didáctico y pedagógico que permita la interacción, la comunicación y la traducción del saber sabio al saber enseñado y de llevar la pregunta al aula de clases como estrategia didáctica posibilitadora de sentido. Por su parte, las didácticas de la ciencia y de la literatura como dos especificidades encargadas de dos objetos distintos y mediados por el lenguaje, le aportan a la didáctica general y a la didáctica universitaria en la medida en que delimitan y a la vez amplían sus campos de acción al pensar en los procesos que entrañan la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos que aspiran a ser mejores humanos y mejores profesionales para cumplir con el encargo que la sociedad les ha demandado. Finalmente, es importante decir que *Cienciatura de la razón estética* es el nombre de la estrategia didáctica que desde la tesis doctoral se está creando con el fin de decirles a los maestros de ciencias básicas o de cualquier otra área que la literatura y la ciencia tienen vínculos importantes en sus bases más íntimas. Es la confluencia entre ciencia y literatura, ambas se imbrican, se juntan, se comunican a través del lenguaje y de las formas discursivas en las cuales ambas subyacen. A su vez está sustentada sobre la base del concepto de taller como estrategia que permite, entre otros aspectos: el trabajo en equipo, la colaboración entre sus miembros, la participación activa, la creatividad, la libertad, la lectura y la relectura de los textos en comunidad. En síntesis, la experiencia vivida con los estudiantes y a su vez, su experiencia con la literatura deja entrever que a pesar de que existen acercamientos teóricos en torno a la literatura y la ciencia y las investigaciones que se han hecho al respecto muestras muchos acercamientos entre ambos saberes, existe aún ciertas reacciones a pensar que la literatura pueda ser un medio para el acercamiento al conocimiento científico porque para algunos estudiantes de las ciencias básicas, la ciencia exacta y experimental tiene la ventaja de no caer en equívocos, mientras el arte y la literatura tienen mayores posibilidades de equivocarse. No obstante, hay posturas distintas en las cuales se observa que es posible que pensar de otras maneras y que a través de la lectura literaria se abre otro mundo.

Bibliografía

Abril, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Álvarez, C. & González, E. M. (1999). *La Didáctica: un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje*. En: revista Cintex, Nª 7, Centro de Investigación Tecnológica y Extensión, Medellín: Instituto Tecnológico Pascual Bravo.

Altamirano, F. (2013). *El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura*. En: Revista Dialogía, 7, 2013, 227-244, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Recuperado de: file:///C:/Downloads/Dialnet-ElContagioDeLaLiteratura-4773387.pdf

Alerm, A. & González, U. (2014). Apreciación estética y artística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Medicina. *Educación Médica Superior, 28*(4), 766-780. Recuperado de http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/394/218

Alvarado, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. México: F.C.E.

Ander-Egg, E. (2007). El taller: una alternativa para la renovación pedagógica. Magisterio del Rio de la Plata.

Asúa, M. (2004). Ciencia y literatura. Un relato histórico. Buenos Aires: Eudeba.

Barrena, S. (2003). La creatividad en Charles S. Peirce: abducción y razonabilidad. Tesis doctoral, Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía.

Barrena, S. (2015 a). Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas. Madrid: Antonio Machado Libros.

Barrena, S. (2015b). La belleza en Charles S. Peirce: origen y alcances de sus ideas. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Basabe, L. (2008). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. & Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 201-228). Buenos Aires: Paidós.

Bermúdez, M. & Núñez, P. (eds.). (2012). Canon y educación literaria. Barcelona: Octaedro.

Burguera, M. (Ed.). (2004). Textos clásicos de Teoría de la Literatura. Madrid: Cátedra.

Bloom, H. (2011). Anatomía de la influencia. La literatura como modo de vida. Madrid: Taurus.

Brecht, B. (1956). Galileo Galilei. Buenos Aires: Biblioteca Virtual OMEGALFA. Recuperado de: www. Downloads/galileo-galilei%20(1).pdf.

Bruner, J. (1999). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. R. de, A. (2008 a). Justificación de la didáctica. En: Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. & Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. R. de, A. (2008 b). Didáctica general y didácticas específicas. En: Camilloni, A. R. de, Cols, S., Basabe, L. & Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.

Capel, H. (2012). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Cárdenas, A. (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura. Volumen IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Caro, N. & Moreno, M. (2017). Aproximación histórica al concepto de experiencia estética a propósito del diálogo entre la literatura y la enseñanza de las ciencias en la universidad. En Revista Investigación y Ciencia, Nª 72, pp. 82-92, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/674/Resumenes/Resumen_67453654010_1.pdf

Carroll, L. (1989). Silvia y Bruno. Madrid: Grupo Anaya.

Cartagena, C. (2005). La Química para los estudios universitarios. En: Morugán, Francisco. (Coord.) Química y sociedad: Un binomio positivo, pp.27-46. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Cerrillo, P. (2007). Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Octaedro.

Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: F.C.E.

Colomer, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Madrid: Síntesis.

Comenio, J. (2007). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Cortázar, J. (1985). Buenos Aires: Círculo de lectores.

Criado, M. (2003). La termodinámica y los químicos: ¿musa o pareja de hecho? En: Valera, Pedro (Coord.). La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro), pp.133-176. Madrid:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Díaz, Á. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. En: Revista Acción pedagógica, Vol. 10, Nªs 1 y 2/ 2001, pp. 64-72. Recuperado de: file://C:/Documents%20and20Settings/Docentes/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaDidacticauniversitaria-2973234.pdf.

Díez, L. (1996). La novela y la vida. En: Sullá, Enric, ed. Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX, pp. 284-286. Barcelona: Crítica.

Djerassi, C. (2000). Marx, el difunto. México: Fondo de Cultura Económica.

Djerassi, C. (2001 a). La semilla de Menachem. México: Fondo de Cultura Económica.

Djerassi, C. (2001 b). La píldora de este hombre. Reflexiones en torno al 50 aniversario de la píldora. México: Fondo de Cultura Económica.

Djerassi, C. (2002). Inmaculada concepción furtiva. El sexo en la era de la reproducción mecánica. México: Fondo de Cultura Económica.

Djerassi, C. (2003). No. México: Fondo de Cultura Económica

Djerassi, C. (2014). Ciencia en teatro. Cuatro obras: Insuficiencia. Falacia. ICSI. Tabúes. México: Fondo de Cultura Económica.

Djerassi, C. & Hoffmann, R. (2003). Oxígeno. México: Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, T. (2009). Una introducción a la teoría literaria. México: Fondo de Cultura Económica.

Esquivel, L. (1993). Barcelona: RBA.

Etxenike, L. & Schwartz, G. (2013). La entrevista. Madrid: El Gallo de Oro.

Feynman, R. (2000). El placer de descubrir. Barcelona: Crítica.

Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: El Zorzal.

Gadamer, H. G. (2007). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Galilei, G. (2006). Carta a Cristina de Lorena. Madrid: Alianza Editorial.

García, F. (2003). La ciencia y la gente. En: Valera, P. (Coord.). La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro), pp.11-24. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

García M., G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá: Oveja Negra.

García, J. (2003). Uso y abuso de la historia. En: Valera, Pedro (Coord.). La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro), pp. 25-38. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Garrido, A. (2011). Narración y ficción. Literatura e invención de mundos. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

Gil, D., Alís, C. & Martínez, F. (2000). Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En Perales, F. & Cañal, P. (Coords.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 11-34). Madrid: Marfil.

Gimeno, P. (2009). Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt. Madrid: Octaedro.

Gómez V., P. (1996). Cuentos completos. Santafé de Bogotá: Alfaguara.

González, E. (2011a). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica, 10*(19), 41-60. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3688438.pdf

González, E. (2011b). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas, 12*(18), 125-143. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdf

Gutiérrez, J. (2000). Fundamentos pedagógicos y didácticos. En Perales, F. & Cañal, P. (Coords.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 109-138). Madrid: Marfil.

Guzmán, E. (2011). Esbozo de un poeta colombiano: Raúl Gómez Jattin, 1945-1997. Cometarios sobre la enfermedad bipolar. En: Montañés, Patricia. (ed.). Neurociencias en el arte, págs. 263-284. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grisales, L. & González, E. M. (2009). La práctica docente como una relación dialéctica entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza: la traducción y la pregunta como una

posible conciliación. En Revista: Uni-Pluri/versidad, Vol.9, nª 1, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Hoffmann, R. (2000). Lo mismo y no lo mismo. México. F.C.E.

Hoffmann, R. (2002).Catalista. Poemas escogidos. Murcia: Huerga y Fierro editores.

Hoffmann, R. & Torrence, V. (2004). Química imaginada. Reflexiones sobre la ciencia. México: F.C.E.

Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos. En Perales, F. & Cañal, P. (Coords.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 11-34). Madrid: Marfil.

Jauss, H. R. (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. Barcelona: Taurus Humanidades.

Jauss, H. R. (2000). La historia de la literatura como provocación. Barcelona: Península.

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética.* Barcelona: Paidós.

Jiménez, M. (2003). Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias. En *Enseñar ciencias* (pp. 55-71). Barcelona: Graó.

Jiménez, R. (2005). Hacia la convergencia europea de las enseñanzas de la Química en la Universidad. En: Morugán, Francisco. (Coord.). Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, pp. 45-60.

Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En Revista Educación, vol. 36, Tubingen, Alemania, pp. 40-65.

Landow, G. (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Levi, P. (1990). El sistema periódico. México: Alianza Editorial.

Lion, C. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 181-212. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lightman, A. (1996). El universo de un científico joven. Barcelona: TusQuets.

Lipsman, M. (2009). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 213-248. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Litwin, E. (2008). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, Ed. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: Litwin, E. (Comp.). Tecnologías educativas en tiempos de Internet, pp. 13-34. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Barcelona: Paidós.

Londoño O., G. (ed.) (2014). Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes. Volumen 6. , Bogotá: Universidad de La Salle.

López, M. & Fernández, A. (2005). Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica. Buenos Aires: Manantial.

Macías, L. (2008). El taller de creación literaria. Métodos, ejercicios y lecturas. Medellìn: Secretaría de Educación de Medellìn.

Maggio, M. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 35-70. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mansur, A. (2009). Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 129-174. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mañalich, R. (1999). Alegato por la literatura. En: Cuadernos pedagógicos, Nº 9. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Martin, R. (2009). Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Síntesis.

Maturana, H. (2002 a). El sentido de lo humano. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. (2002 b). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen Ediciones.

Mendoza, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza, A (Coord.). (2012). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro.

Minnig, M. (2003). Dimensión histórica antropológica de la didáctica y sus implicancias educativas. Córdoba: Universitas.

Molinas, I. (2009). Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En: Litwin, E. (Comp.), pp.105-128. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Monod, J. (2016). El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna. Barcelona: Tusquets Editores. Recuperado de: http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/z3_el_azar_y_la_necesidad.pdf.

Moreno, M. y Carvajal, E. (2009a). Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura. En Revista Unipluri/versidad, Vol.9 No.1, 2009, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3304/1/MorenoMonica_2009_Aportesteoriliteraria.pdf.

Moreno, M. y Carvajal, E. (2009b). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. En: Revista Enunciación / Nº 14, núm. 2 / julio-diciembre de 2009 Bogotá.

Moreno, M. y Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. En: Revista Pedagogía y saberes, Nª 33, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, M. (2012). Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Antioquia. Medellín.

Moreno, M. y Carvajal, E. (2015). Bases de una estrategia didáctica para la formación de profesores investigadores. Bogotá: Aula de Humanidades.

Morugán, F. (2005). Didáctica de la química. En: Morugán, Francisco. (Coord.). Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, pp. 9-26.

Núñez, J. (2007). Orden y complejidad en las expresiones algebraicas: un estudio de la percepción estética de la matemática. En: revista española de pedagogía, año LXV, nº 236, enero-abril 2007, 109-124, Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2277/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=c4112881-aa30-4ce3-a7b4-38bdb5c452da%40sessionmgr103&hid=116

Pardo, R. (2011). Dostoiewski, su epilepsia y las auras de éxtasis. En: Montañés, Patricia. (ed.). Neurociencias en el arte, págs. 249-262. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Penrose, R. (1996). La mente nueva del emperador. En torno a la cibernética, la mente y las leyes de la física. México: F.C.E. Recuperado de: http://www.exactas.org/modules/UpDownload/store_folder/Otra_Literatura/Roger.Penrose.-.La.Mente.Nueva.Del.Emperador.pdf

Penrose, R. (2006). El camino a la realidad. Una guía completa de las leyes del universo. Barcelona: Debate. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/252459221/Roger-Penrose-El-Camino-a-La-Realidad-Una-Guia-Completa-de-Las-Leyes-Del-Universo

Penrose, R. & otros. (1999). Lo grande, lo pequeño y la mente humana. Madrid: Cambridge University Press, Madrid. Recuperado de: http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/Leer%20escribir%20PDF%202014/lo-grande-lo-pequeno-y-la-mente-humana.pdf.

Prego, M., Prego B., Estrada & Baños (2010, p.547). Apropiación estética del contenido de la profesión en la formación estética de los médicos. Educación Médica Superior .2010; 24(4)545-556 Recuperado de: http://scielo.sld.cu 545 545 http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2277/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1b02e449-d692-4ea5-8ae8-df2cc2fbb4de%40sessionmgr104&hid=116

Pro, A. (2003). La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. En: Jiménez, María. (Coord.). Enseñar ciencias. Barcelona: Graò, pp.33-53.

Reyes, A. (1994). La experiencia literaria. México: Fondo de Cultura Económica.

Roca, M. (2003). Cien años de Física Cuántica: su impacto en ciencia y tecnología. En: Valera, P. (Coord.). La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro), pp. 39-100. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Roig, H. (2009). Televisión para el futuro: hacia la interactividad. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 71-104. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Sacks, O. (1996). Historias de la ciencia y del olvido. Madrid: Siruela.

Sacks, O. (1997). Un antropólogo en Marte. Siete historias paradójicas. Barcelona: Norma.

Sacks, O. (2007). El hombre que confundió a su mujer con un sombrero. Barcelona: Anagrama

Sacks, O. (2003). Veo una voz: viaje al mundo de los sordos. Barcelona: Anagrama.

Sacks, O. (2009). Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro. Barcelona: Anagrama.

Sánchez, Mª. (2003). La didáctica de la Química: desarrollo y tendencias (Una visión a través de los aspectos de Didáctica de la Química). En: Aspectos didácticos de Física y Química (Química). 11. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Sanmartí, N. (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (12), p. 51-62.

Sierra, G. (2011). Un compromiso entre estructura y sorpresa. Poesía y ciencia moderna encuentran en la experimentación una forma de abarcar realidades que escapan a lo previsible. En Quimera, revista de literatura, Nª 336, noviembre de 2011, Barcelona, pp. 43-46.

Soletic, Á. Tecnología, globalización e identidad cultural: los usos de la web en el diseño de proyectos educativos. En: Litwin, E. (Comp.), pp. 155-180. Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schrödinger, E. (2009). Ciencia y humanismo. Barcelona: TusQuets.

Schwartz, G. (2012). El otro lado. Madrid: El Gallo de Oro.

Schwartz, G. (2013-2017). Arte, literatura, ciencia. Disponible en: http://gustavoarielschwartz.org/ Blog.

Tamayo, A. (2013). La pedagogía en la universidad colombiana. En: Londoño, G. (2013) Editor. Didácticas específicas en la didáctica universitaria. Bogotá: Universidad de la Salle.

Todorov, T. (2009). La literatura en peligro. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Tundidor, Á. (2008) Propuesta para la introducción de temas de Historia, Arte y Literatura en la asignatura Urología. Actas Urol Esp 2008 Oct; 32(9):868-71.

Valencia, A. (2000). Sobre ciencia y literatura. En revista Universidad de Antioquia, Nª 259, enero-marzo de 2000, Medellìn, pp. 67-78.

Vargas, L. (2012). El taller de escrituras creativas: historia, conceptualización y propuestas. Ibagué: Universidad del Tolima.

Vargas Llosa, M. (1996). El arte de mentir. En: Sullá, Enric, ed. Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX, pp. 269-275. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. La didáctica universitaria. (2007). Universidad de Santiago de Compostela, Bordón 59 (2-3), PP. 489-509. Recuperado de: https://docs-google.com/document/d/1Lf.

Zayas, F. La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas. Barcelona: Octaedro.

Zea, L. (2013). Emoción y cognición en procesos pedagógicos en educación superior: Una mirada desde las prácticas pedagógicas en la Universidad de La Salle. En: Londoño, G. (2013) Editor. Didácticas específicas en la didáctica universitaria. Bogotá: Universidad de la Salle.

Norberto de Jesús Caro Torres

Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Copacabana (Antioquia). Candidato a doctor en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad de Antioquia. Línea de investigación: DIDES.

Mónica Moreno Torres

Profesora de la Faculta de Educación de la Universidad de Antioquia. Asesora de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Coordinadora de la línea doctoral en Educación y coordinadora el grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior DIDES, de la misma facultad y universidad.

Quiénes son nuestros estudiantes. Una experiencia

Who are our students. An experience

Mónica Lozano Medina[1]

[1]Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, email: mlozano@upn.mx
https://orcid.org/0000-0002-6597-0740

Resumen: Ante la diversificación de la educación media superior, la población estudiantil que accede a la educación superior presenta características sociales, académicas y culturales, que ponen nuevos retos a las instituciones de este nivel educativo para atenderla. Este artículo presenta una experiencia de las características de los estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad- Ajusco (ciclo escolar 2015-2016).

Palabras clave: Acceso a la educación superior; igualdad de oportunidades; estudiantes; perfil de ingreso.

Abtrac: Given the diversification of upper secondary educational level, the student population that accesses higher education have social, academic and cultural characteristics, which put new challenges to the institutions of this educational level to respond. This article presents an experience of this characteristics of the undergraduate students from the National Pedagogical University. Unidad- Ajusco (school year 2015-2016).

Keywords: Access to higher education; equal opportunities; students; admission profile.

Recepción: 29 de agosto de 2018

Aceptación: 21 de diciembre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Quiénes son nuestros estudiantes. Una experiencia

Introducción

Los análisis realizados respecto a la equidad del sistema educativo han evidenciado los avances que en esta materia se han logrado en las últimas décadas; con lo que respecta a la educación superior y su expansión tanto por la vía del crecimiento de instituciones de educación pública y la modalidad abierta en la década de los setentas, y la explosión de las instituciones educativas de tipo particular en la década de los ochenta, si bien lograron una atención a la cobertura importante, no es hasta la década de los noventas que se ataca no solo la expansión de instituciones educativas sino el alcance de una población que no lograba acceder a la educación superior, incrementando modalidades educativas e instituciones que atienden a poblaciones vulnerables.

Es así como, una de las prioridades perseguidas en las tres últimas décadas del siglo XX fue y sigue siendo la atención a la expansión de la cobertura y con ello el acceso a grupos sociales que por diversas causas no accedían a la educación superior. Estas políticas proclamaron sus acciones a partir de la igualdad de oportunidades, lo que lleva entre otras muchas reflexiones, a caracterizar a estos estudiantes los cuales se enfrentan, ante un sinfín de nuevos retos que subyacen a la educación superior.

De esta manera, este artículo muestra una experiencia sobre la caracterización de los estudiantes que ingresan a la Universidad Pedagógica- Unidad Ajusco, para ello, se aborda primero algunos referentes contextuales que permiten la comprensión de algunos elementos por los cuales se accede a la educación superior.

En un segundo momento se expone la metodología utilizada para conocer a los estudiantes de primer ingreso del ciclo escolar 2015-2016, así como los resultados en las que se analizan algunas de las características demográficas, el nivel académico de los padres, la escuela de procedencia de los estudiantes, así como el uso de las tecnologías en la elaboración de trabajos escolares, lo anterior nos permiten ir delineando algunas reflexiones sobre los retos que enfrenta la institución para lograr que los estudiantes no solo accedan a la educación superior sino su permanencia y egreso oportuno.

El acceso a la educación superior.

En el ámbito de la educación superior la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación fue el binomio con el cual se promovieron desde las políticas públicas el discurso de la atención a los jóvenes desfavorecidos o vulnerables (SEP, 2017).

De manera particular, el acceso a la educación superior se conforma por una serie de factores que influyen y se relacionan de manera diversas, entre otros: las características familiares de los aspirantes, el ámbito de la escuela de procedencia, las características del sujeto. Es decir, las

variables socioeconómicas, el nivel educativo que poseen los padres, el grupo de ocupación al que pertenecen, el tipo de institución antecedentes, así como el promedio obtenido en la educación media superior (EMS)[1] son algunos de estos factores que posibilitan o no el acceso a la educación superior.

En este sentido, una primera característica que hay en que considerar es que los egresados que se acercan a la educación superior lo hacen en condiciones heterogéneas, es decir, la población que se encuentra en posibilidades reales de solicitar su acceso a la educación superior tiene una gran diversidad de formaciones que proporciona la EMS: el bachillerato general, el tecnológico o bivalente y la educación profesional técnica[2], lo que conlleva a saberes muy diferenciados y que pueden influir en las trayectorias académicas al ingresar a la educación superior (Guzmán, 2007).

Si bien la tasa de terminación de la EMS, en el 2000 fue de 33.89%, en el 2015 se incrementó al 58.1% (Sistesep, 2017), este fenómeno es el resultado de una oferta educativa que algunos autores (Rodríguez, 2014 y Weiss 2015) han considerado de baja calidad y que en caso de acceder a la educación superior, se encuentran en desventaja en habilidades y conocimientos requeridos para concluir una trayectoria académica y profesional, es decir, los telebachilleratos, el crecimiento de la educación a distancia, el examen único (Acuerdo 286) entre otras favorecen los números y la inclusión, pero en ocasiones no una formación sólida.

Aunado a lo anterior, se encuentra heterogeneidad en el capital cultural, el capital social, los cuales los distinguen y caracterizan. Por lo ello, fundamental identificar cuáles son las características de nuestros estudiantes de primer ingreso.

Metodología

[1] Arias y otros en el estudio realizado en el 2005: *El aprovechamiento previo y la escuela de procedencia como predictores del aprovechamiento futuro*, señala entre otros, que el promedio obtenido en la EMS es un elemento que predice la trayectoria de los estudiantes en la educación superior.

[2] De manera muy breve, el bachillerato general: se dirige a la formación de los estudiantes para su ingreso a la educación superior, proporcionando a los estudiantes conocimientos en diferentes áreas de las humanidades, la ciencia y la tecnología. El bachillerato tecnológico o bivalente constituye una formación profesional técnica combinada con estudios que permiten la continuación en el espacio superior. La educación profesional técnica proporciona una formación para Profesionales Técnicos (PT) y Profesionales Técnicos Bachiller, lo cual permite al egresado su inserción al mercado laboral, y para los que deciden ser técnicos bachilleres, contar con la posibilidad asimismo de solicitar su acceso a la educación superior.

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)
Volumen 4 Número 7
ISSN 1665-1596 (impresa)

El contexto de la población

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución educativa que se crea en 1978, y se conforma actualmente por más de 200 Unidades ubicadas en la República Mexicana, siendo la Unidad Ajusco donde se confluye la Rectoría y la organización académica.[3]

Algunas características particulares de la UPN- Unidad Ajusco (UPN-A) son: a) una oferta educativa especializada en formar a profesionales de la educación, que no necesariamente tienen un corte de formación en la docencia para la educación básica; b) las modalidades educativas con las que cuenta son presencial y a distancia en línea[4], c) el examen de admisión se elabora a partir de la comprensión lectora y no en torno a los conocimientos básicos.

De la población a la aplicación

Durante la inscripción al examen de admisión los aspirantes contestan el cuestionario perfil de ingreso; a partir de los resultados obtenidos en el examen se cuenta con la población total de aspirantes que fueron aceptados y con ello, elaborar el perfil de ingreso de la generación. El cuestionario es elaborado de manera *ex profesa*.

Las Licenciaturas que llevan este proceso de admisión son de la modalidad presencial: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación; y en la modalidad a distancia en línea Educación e Innovación Pedagógica.

Resultados

Los hallazgos encontrados analizan algunas de las características socio-demográficas y académicas de la población estudiantil de primer ingreso en el ciclo 2015-2016.

a) Características generales de la población que ingresa a la UPN-A

Los estudiantes de primer ingreso, está representada por un 83% de mujeres y 17% de hombres. Esta tendencia no es exclusiva del ciclo escolar que se está analizando, debido a que la UPN-A, desde hace décadas se ha se ha caracterizado mayoritariamente por una población estudiantil femenina, una de las explicaciones a este fenómeno se debe a que dada las características de los estudios que se ofrecen en la institución, son mucho más atractivas para las mujeres que para los hombres[5].

[3] La Universidad Pedagógica Nacional en la década de los 90 administrativamente fue descentralizada y concentró en la Unidad Ajusco la coordinación académica, en las Unidades estatales se lleva la administración y financiamiento de éstas.

4 La licenciatura en Enseñanza del francés lleva un criterio de admisión distinta a las otras licenciaturas que se imparten en la UPN- Unidad Ajusco.

[5] Otros estudios que hacen referencia a este análisis de elección de carreras se encuentran Graña, François. El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis*

> Sin embargo, el ingreso mayor de mujeres a la educación superior, en comparación con los hombres, no implica que ha desaparecido la división de carreras femeninas y masculinas. Si bien cada vez ingresan más mujeres a las diferentes áreas del conocimiento, todavía los porcentajes mayores se observan en letras, humanidades y ciencias sociales. (Bustos. 2008, p. 798).

Otra característica de la población en la institución es la que se da en cuanto a la distribución de los estudiantes por cada programa educativo que se ofrece en la UPN-A, (Tabla 1) muestra que los porcentajes más alto de ingreso se concentran en las Licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa con más del 30% de la población y los menos representados son Educación Indígena y Sociología de la Educación que entre ambas apenas alcanzan el 7%.

Tabla 1.- Distribución de población estudiantil por Programa Educativo

Ciclo 2015-216

Programa Educativo	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Administración Educativa	157	8.2
Educación e Innovación Pedagógica	326	17.0
Educación Indígena	76	4.0
Pedagogía	680	35.5
Psicología Educativa	614	32.0
Sociología de la Educación	65	3.4

b) Edades de ingreso del estudiante a las diversas licenciaturas

La Tabla 2 muestra que existe una mayor proporción de estudiantes cuyo intervalo de edad esta entre los 18 y 24 años; edades comprendidas como típicas de los estudios terciarios y con lo cual

Educativa, [S.l.], v. 12, n. 12, p. 77-86, julio 2012. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/462>. Fecha de acceso: 26 julio 2018

en general se mide la cobertura, lo que nos lleva a plantear que en términos general en la modalidad presencial se ubican porcentajes de atención a la cobertura que rebasa el 60%, mientras que la composición de las edades de los estudiantes delel programa educativo Educación e Innovación Pedagógica, presenta una población estudiantil de más de 25 años en un 88%, lo que lleva a pensar que la educación que se le ha denominado no escolarizada atiende a un sector de la población con extraedad.

Tabla 2.- Distribucional porcentual por licenciatura y edad.

Programa Educativo **Edad**	**18-24**	**25 y más**
Administración Educativa	64.3	35.7
Educación e Innovación Pedagógica	12.0	88.0
Educación Indígena	78.9	21.1
Pedagogía	84.1	15.9
Psicología Educativa	79.6	20.4
Sociología de la Educación	72.3	27.7

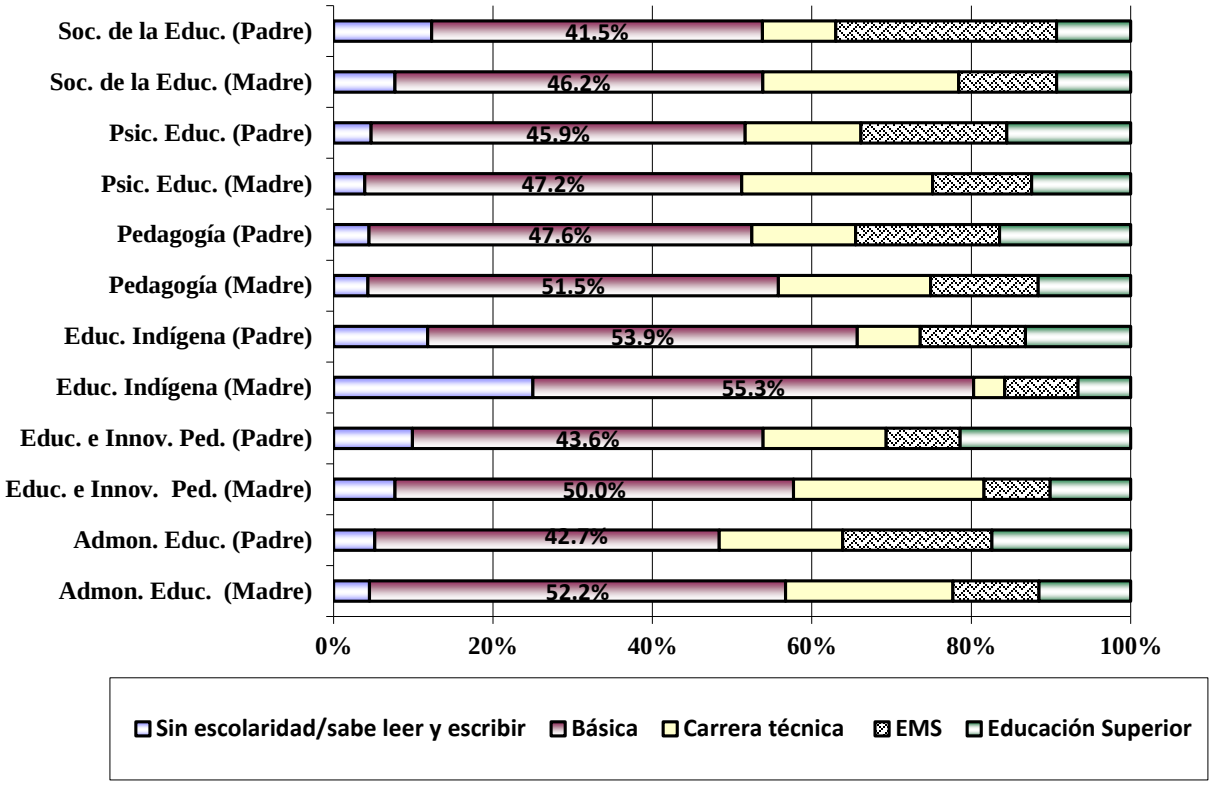
c) Análisis del nivel educativo de los padres de familia.

Los estudios[6] señalan que un bajo nivel de escolaridad de los padres opera como un factor importante en el momento de iniciar los estudios y las trayectorias formativas de los hijos. Los resultados muestran que los hijos han superado el nivel de escolarización de sus padres cuyos porcentajes más altos se ubican en la educación básica. Siendo en un 50.0% los primeros en ingresar a los estudios universitarios.

[6] Véase entre otros a Matute., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M. y Ardilla, A. Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*.41 (2): 257-276, 2009; y Beltrán A. y López L. Causas de abandono escolar según padres de familia del nivel superior. *Pistas educativas*, N°. 111, junio, 5- 19. 2015.

En la gráfica 1, se muestra las diferencias de escolarización de los padres con respecto a la licenciatura. Denotando que en términos generales el 50% de los padres de familia se ubican en las categorías de sin escolaridad/sabe leer y escribir y educación básica. Así mismo los padres de familia de nuestros estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena son los que presentan una menor escolarización.

Gráfica 1. Distribución porcentual de la escolaridad de los padres por programa educativo



LLas desigualdades educativas en México presentan ciertos patrones geográficos en el territorio nacional, lo que nos lleva a identificar que los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena provienen en un 81.6% de estados con altos índices de vulnerabilidad y desigualdad educativa la distribución de esta población se ubican en Estados de Chiapas con un 29.0%, Oaxaca (25.0%), Estado de México (11.8%), entre otros.

d) Niveles socioeconómicos

Esta categoría se construyó a partir de salarios mínimos, el cual en el año que corresponde al ciclo escolar que se estudia, un salario mínimo mensual (SMM) corresponde a $2,131.00 MN. En la Tabla 3 se identifica que en el intervalo de un salario mínimo a tres salarios mínimos mensuales, los estudiantes de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (Innovación), son la población estudiantil menos vulnerable (37.8%); mientras que los estudiantes de las licenciaturas presenciales oscilan de un 58.4% a un 82.9%, (Sociología de la Educación y Educación Indígena respectivamente), es decir, una alta población estudiantil se encuentran en condiciones deficitarias, lo anterior, puede por un lado dificultar el acceso a materiales bibliográficos, así como contar con otros servicios necesarios para el adecuado desempeño escolar y requerir el acceso a diversas becas económicas como la de manutención.

Tabla 3. Ingreso familiar del estudiante por programa educativo (Datos porcentuales)

Ingreso	Administración	Innovación	Indígena	Pedagogía	Psicología	Sociología
Menos de $2,131.00	8.9	3.1	52.6	14.1	10.6	13.8
$2,132.00 - $4,262.00	29.9	13.5	22.4	31.2	32.1	29.2
$4,263.00 - $6,393.00	23.6	21.2	7.9	24.1	24.1	15.4
Suma de tres S.M.M.	62.4	37.8	82.9	69.4	66.8	58.4
$6,394.00 - $8,524.00	14.6	21.8	7.9	13.5	14.8	23.1
$8,525.00 - $10,655.00	14.6	17.5	7.9	10.9	12.4	9.2
Más de $10,655.00	8.3	23.0	1.3	6.2	6.0	9.2

La poca vulnerabilidad económica de los estudiantes de la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica puede ser entendida, ya que son los estudiantes de mayor edad y trabajan en un 88.8%, sin embargo, esta misma condición laboral puede afectar su continuidad y permanencia en la institución.

e) Escuela de procedencia

La diversidad de orientaciones formativas en la EMS, da como resultado una composición heterogénea en la población que ingresa a la educación superior. Por lo que es importante identificar el tipo de formación previa de los estudiantes, debido a que no todas forman en las áreas de ciencias sociales y humanidades, lo que puede llevar a una trayectoria académica con algunas

dificultades, dada la clara orientación de la oferta educativa de la UPN, hacia las ciencias sociales y humanidades.

En la Tabla 4 se identifica que, si bien el 72.0% de los estudiantes de primer ingreso provienen de una formación general, lo que les puede garantizar una mejor inserción a una formación humanística, el 28.0% restante, los estudiantes proviene de una orientación tecnológica, técnica o concluyeron sus estudios por medio del examen único.

Tabla 4.- Orientación de la escuela de procedencia

Orientación	Porcentaje
General	72.0
Tecnológica	17.5
Técnica	3.5
Examen único (Acuerdo 286)	7.0

f) Las tecnologías y su uso

Uno de los mitos y sobrevaloración que hacemos, es creer que los jóvenes tienen un gran dominio sobre las tecnologías de información y la comunicación (TIC), sin embargo, diversos estudios señalan que, si bien muestran una gran facilidad para usar celulares, bajar música, comunicarse por diferentes vías, utilizar redes sociales, no se puede sostener que de manera automática sepa usar cualquier aplicación y menos que la utilicen para el aprendizaje escolar (Pérez, 2013).

De esta forma, que una de las dimensiones que se consideraron importantes fue identificar la percepción que los estudiantes tienen con respecto a las habilidades tecnológicas, así que una de las preguntas abordó la utilización de la computadora para la elaboración de sus trabajos escolares.

En la Tabla 5 se muestra por programa educativo, la habilidad con las que los sujetos perciben que utilizan algunas de las principales aplicaciones que serán empleadas de diversas formas en su trayectoria escolar. Se observa que los estudiantes de la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica presentan los porcentajes más altos con respecto a la habilidad en el uso del procesador de palabras, hoja de cálculo y presentación de diapositivas, siendo los estudiantes de Educación Indígena los más bajos comparándolo con todas las licenciaturas.

De igual forma, se identifica que la aplicación en la que tienen menos habilidad es el uso de la hoja de cálculo, cuyos porcentajes de nula o básica oscila entre el 30.37% al 59.21%.

Tabla 5. Comparativo porcentual por licenciatura del uso de aplicaciones computacionales

	Procesador		**Hoja de cálculo**		**Presentación de diapositivas**	
Programa Educativo **Nivel de habilidad**	Nula o Básica	Media o Avanzada	Nula o Básica	Media o Avanzada	Nula o Básica	Media o Avanzada
Administración Educativa	21.66	78.34	42.04	57.96	19.75	80.25
Innovación	10.12	89.88	30.37	69.63	12.58	87.42
Indígena	43.42	56.58	59.21	40.79	30.26	69.74
Pedagogía	28.82	71.18	54.26	45.74	18.53	81.47
Psicología Educativa	27.69	72.31	54.23	45.77	18.57	81.43
Sociología de la Educación	24.62	75.38	55.38	44.62	15.38	84.62

Algunas reflexiones

Como se había señalado la población estudiantil de primer ingreso, coexisten en condiciones heterogéneas presentando diferencias en el capital cultural, el capital social, el tipo de institución en el que se forman, así como competencias y habilidades muy diversas.

El acceso a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco cuenta con una oferta educativa, especializada en el campo de la educación, la que lleva a que nuestros estudiantes sean mayormente mujeres.

Los indicadores revisados nos llevan a identificar que, la población estudiantil por primera vez ingresa a la educación superior; que provienen de niveles socioeconómicos bajos y cuyos padres alcanzan una escolaridad que apenas sobrepasa a la educación básica. Lo que lleva a considerar las

dotaciones culturales en el ámbito universitario de nuestros estudiantes y la familiaridad de los procesos que ocurren al interior de la misma son pocos conocidos. Por lo que, la institución requiere establecer estrategias que fortalezcan las metodologías de enseñanza, y se aprovechen los procesos de socialización que ocurren en la universidad.

Existe una población cuya formación en la EMS, no está orientada hacia el conocimiento de las ciencias sociales y humanidades, de tal forma que institucionalmente se requiere de una atención a estos estudiantes ya sea, vía tutorías u otras estrategias que articulen y coadyuven a evitar rezago educativo.

Las instituciones de educación superior, y en concreto la UPN-A, no puede asumir que los estudiantes que utilizan las tecnologías y el uso de algunas herramientas computacionales, estas sean lo suficientemente sólidas para enfrentar sus estudios. En este sentido, es un reto para la institución fomentar el uso responsable de los dispositivos electrónicos como herramientas educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Bustos O. (septiembre-octubre, 2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *ARBOR*, CLXXXIV 733.

Recuperado el 27 de julio de 2018 de http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/225

Guzmán C. y Serrano O. (2007). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003). En A. MINGO (Coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos***.** (pp**.** 164 - 208). México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), pp. 415-443.

Pérez, L. (jul-dic., 2013). Los adolescentes y el uso social de las tics. *Revista del Colegio de Ciencias Humanidades para el Bachillerato*, número 19. 90-96. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/viewFile/44594/40281

Rodríguez, E. (Julio/ diciembre, 2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*. Año 8, Número 15, pp. 119-144.

SEP (2017). Programa para la Inclusión y Equidad Educativa. *Portal la Dirección de Superación Académica* Recuperado de 15 de agosto de 2018 de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/inclusion_y_equidad.htm

Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.

Mónica Lozano Medina

Licenciada, Maestría y Doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ha participado en diversos Congresos Educativos como: el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso de Administración Escolar, Simposium de Docencia Universitaria. Sus líneas de Investigación son sobre políticas educativas en evaluación de la educación superior, trabajo docente y estudiantes. Integrante de la Red de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Evaluadora del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE); y Co-cordinadora del Seminario de Educación media superior y educación superior.

l cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar
Tale as a pedagogical strategy to develop negotiation capacity in preschool students' conflict solving

Jesús Alberto Leyva Ortiz[1]
Norma Verónica Campos [2]

[1]Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, email: aleyvao@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8892-7446
[2]Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual, email: verocs_23@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0394-4731

Autor para correspondencia: aleyvao@hotmail.com

Resumen*:* El interés en las potencialidades inexploradas del alumno de educación preescolar, así como de los recursos clásicos y contemporáneos inexplotados en este nivel educativo basan la presente investigación. Este artículo describe, analiza y expone los resultados al aplicar el cuento como una estrategia didáctica sistematizada que posibilita procesos de aprehensión al concepto de negociación y su uso en la resolución de conflictos en alumnos de 3º. de preescolar de la ciudad de San Luis Potosí. La selección minuciosa de una obra, su lectura y reflexión en el grupo focal fue el punto de partida de la investigación organizada en tres fases: exploración, identificación y concienciación. Los alumnos trabajaron bajo consignas fundamentales, desarrollaron procesos metacognitivos y colaboraron entre sí para la obtención de un fin común. A la luz del juicio de expertos entre otros instrumentos de validez y confiabilidad de datos se deja ver el impacto favorable de esta estrategia en el aprendizaje, la imperante necesidad de innovación en las prácticas pedagógicas actuales y los alcances del uso de un recurso tan cercano pero olvidado como lo es el cuento.

Palabras clave: Capacidad de negociación, colaboración entre pares, cuento, innovación, práctica pedagógica, resolución de conflictos.

Abstract*:* This study was conducted by preschool pre-service teachers and focuses on uncommonly researched topics such as: students' strengths and classical and contemporary resources. The use of tales, with third graders from a public kindergarten from the city of San Luis Potosi, as a systematic didactical strategy to encourage comprehension processes to understand the negotiation concept and problem solving is described, analyzed and its results presented here. A carefully selected tale, its reading and reflection in the group were the core points in this research carried on in three phases: exploration, identification and internalization. Infant learners

worked following instructions and were able to develop metacognitive processes and worked collaboratively to achieve a common objective. Besides experts' comments, validity and trustfulness of the instruments used, the favorable impact of this strategy in pupils' learning, the necessity of innovating in current pedagogical practices and the usefulness of tales as a well-known but not well-used today were appreciated.

Keywords: Negotiation capacity, pair collaboration, tale, innovation, pedagogical practice, conflict solving.

Reccepción: 01 de julio de 2018

Aceptación: 8 de Enero de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar

INTRODUCCIÓN

La tendencia permanente de centrar esfuerzos en la investigación educativa en los niveles escolares pre-universitarios y universitarios puede tener su origen en la creencia de que los alumnos de niveles superiores cuentan con mayor conciencia y madurez para la adquisición de saberes y competencias más formales mientras que en la educación de nivel básico se cuenta con un currículo establecido de observancia nacional que crea tradiciones inamovibles y por ende, genera un actuar docente pasivo en el proceso de búsqueda, análisis y transformación de las prácticas pedagógicas que se utilizan día a día.

La práctica pedagógica actual requiere de la proactividad, detección y solución de problemas como habilidades docentes para desarrollar competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible de acuerdo a UNESCO (2015): "la educación, clave para lograr el pleno empleo, velará porque se proporcione una educación primaria y secundaria de calidad y que alentará a que se imparta al menos un año de enseñanza preescolar de calidad gratuita y obligatoria" (p. 7)

Aquí la importancia por atender a una educación eficaz e integral a niños y jóvenes, que no centre esfuerzos en el desarrollo de habilidades específicas de tipo técnico para el mundo laboral, que actualmente enfatiza conocimientos memorísticos preestablecidos para la acumulación de información para ser "competitivos" con base a pruebas estandarizadas.

En los últimos años se ha puesto especial énfasis al trabajo pedagógico que promueve la convivencia sana en nuestra sociedad, que invita a prácticas tendientes a la reflexión de los valores éticos, morales, ciudadanos y ambientales; sin embargo, los resultados son aún lejanos siquiera a la utópica idea de la sociedad armónica que el entorno de violencia mundial encara.

Por ello, es preciso entender la relación directa entre el conflicto y la violencia que se comienza a manifestar desde edades tempranas. Bardisa (2001, citado en UNESCO, 2014) señala que "la violencia es una de muchas formas de resolver un conflicto, y el conflicto es parte de la vida cotidiana y de la vida escolar" (p.4) y la UNESCO (2014) añade "por lo que se trata de encontrar formas no violentas de gestionar o administrar los conflictos" (p. 4).

De esta forma, se reconoce la importancia de que todos los niveles educativos articulen esfuerzos por construir estrategias tendientes a los aprendizajes académicos, pero también a los socioemocionales, para que así los alumnos aprendan a convivir de manera democrática y se logre una educación para la ciudadanía. (UNESCO, 2014, p. 2)

Los métodos de enseñanza de valores adoptados por las escuelas distan mucho de lograr procesos metacognitivos de autorregulación emocional en los alumnos, los resultados o son mínimos o nulos

ya que se sigue pensando que los niños de estas edades no cuentan con las capacidades de reflexión, autocontrol y empatía.

La educación preescolar sigue siendo uno de los niveles más vulnerables en el reconocimiento de su valor educativo y formativo, en materia de investigación científica; asimismo de aplicación de estrategias de cambio y de vanguardia. A su vez es uno de los niveles que más bondades presenta al contar entre otras, con la vivacidad y capacidad de aprehensión del mundo con que cuentan los alumnos en estas nobles edades además de tener un cúmulo de recursos pedagógicos inexplotados como lo son los textos narrativos. Este estudio valora las bondades del cuento para enaltecerlo y retomarlo en la educación preescolar, ya que como expresa Abril (1999):

> Los cuentos son el lenguaje de la infancia, el lenguaje que los niños y las niñas entienden mejor que ningún otro. Los cuentos les proporcionan […] un mapa afectivo del mundo […] pequeños y mayores, cuando nos narran una buena historia, quedamos cautivados por el perfume que destila la sustancia volátil de las palabras. Los cuentos, los buenos cuentos, se dirigen pues, al oído emocional de los niños y niñas. Les llegan a lo más profundo de sí mismos, a diferencia de los discursos moralistas de sus mayores a los que se van haciendo, con el tiempo, más y más impermeables. (p.25)

Las características del cuento permiten que el niño logre identificar un conflicto, parte nodal de la historia, identifique personajes y sus características y así, observe la solución al problema. Estamos implicando ya un proceso de comprensión lectora, entonces se replantea su uso con un alto valor pedagógico. El ejemplo de este género literario bien puede resultar un modelo de acción imitable y reflexión para el infante, pero también puede convertirse en un medio para el desarrollo de habilidades cognitivas como la solución de conflictos a muy temprana edad.

El cuento, herramienta que permite el desarrollo integral de los preescolares, posibilita la apertura a la cultura, la palabra y la comunicación. Es un medio de reflexión que favorece reconocer emociones y sentimientos propios y externos, estrategias de resolución de conflictos y aprehender conceptos, formas éticas y morales de actuación. Este estudio expone los resultados de la operación de estas premisas con una estrategia pedagógica innovadora, que permite al alumno practicar la negociación en la resolución de conflictos.

Esta investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2017-2018 y para ello se tomó una muestra focalizada a través de diagnóstico del 19.85 % de la población de un centro escolar del tercer grado para aplicar el método basado en un cuento para determinar la viabilidad de éste para guiarlos hacia el logro de una consigna de solucionar un problema verbal y de negociación.

RUTA METODOLÓGICA SEGUIDA

El enfoque de la investigación fue mixto pues maneja datos cuantitativos y cualitativos y de tipo exploratorio y de investigación-acción al desarrollar y estar inmersos los investigadores en un caso

de estudio realizado en el Jardín de niños Anastasia Limón Lara. El edificio está ubicado en la localidad urbana de la Delegación de Villa de Pozos en la Colonia Las Mercedes al oriente de San Luis Potosí capital. El plantel es de financiamiento Estatal y ofrece una educación pública.

En este ciclo escolar la matrícula fue de 136 alumnos de edades de 2 años 8 meses a 6 años cumplidos. Durante el diagnóstico inicial, el colectivo docente de la institución en cuestión identificó que la "Convivencia escolar sana y pacífica" representaba un área de oportunidad importante a favorecer para ayudar a sus alumnos a desarrollar competencias que les permitieran un mayor autocontrol de emociones y actitudes en situaciones de conflicto, tanto en trabajos colaborativos, situaciones de juego entre pares y de la vida diaria en familia.

Para seleccionar la muestra se recurrió a evaluaciones diagnósticas de la institución, donde se encontró que en el grupo de 3° B existía mayor incidencia de alumnos a los que se les dificulta establecer acuerdos y compromisos al trabajo en colaborativo y en grupo. Dadas las características y necesidades del estudio, éstas son favorables para desarrollarlo centrando la investigación con 27 alumnos de la matrícula escolar, los cuales 12 son niños y 15 son niñas.

Para la recolección de datos se recurrió en primera instancia a entrevistas y diálogos con las agentes educativas del plantel, habiendo reconocido la situación presente se buscaron referentes en el PE (2011), en documentos de vanguardia en políticas educativas como es la UNESCO, detalles centrales sobre las capacidades de resolución de conflictos en edad preescolar, la inserción del término negociación en estas edades focalizadas y la búsqueda de su adaptación para la comprensión del niño, así como referentes hacia la innovación y las prácticas pedagógicas actuales y por último, el análisis de diversos textos narrativos aptos para los propósitos del estudio. Se procedió al diseño de la estrategia para después aplicar los instrumentos. La información obtenida fue sistematizada y analizada bajo el criterio de juicio de expertos y triangulación de datos.

DESARROLLO

El ser humano se encuentra en una incesante necesidad de búsqueda hacia un mejoramiento del entorno. Este es el punto de partida hacia la trasformación, la vanguardia y el cambio para una vida mejor. Esta necesidad es la misma que debe permanecer latente en los agentes educativos, el proceso enseñanza-aprendizaje no es inamovible y requiere de una constante reformación en la mentalidad de sus actores, así como de sus prácticas educativas. La connotación de la palabra "práctica" indica acción a la cual corresponde una repercusión. Así, García y Loredo, (2010, citado por Canedo, 2018) explican que la práctica educativa se define como "el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos", además señala que:

> Las prácticas educativas […] surgen de experiencias personales. […] buscan atender las necesidades de este ámbito, en cuanto a las tendencias en torno a la enseñanza, sobre el logro de los aprendizajes y en relación con la gestión institucional, donde los docentes

> ponen en evidencia sus conocimientos, experiencia y capacidad en la toma de decisiones que les permita abordar la situación educativa a la que se enfrentan (Canedo, 2018, p. 9)

Entonces, este estudio parte de esa necesidad de los agentes educativos del plantel por transformar los problemas al centro de su institución y corresponde a los investigadores la inquietud por replantear una nueva posibilidad para sustituir y erradicar las prácticas educativas disfuncionales para la actualidad.

La investigación surgió de la necesidad de observar, identificar, medir y explicar el impacto en los procesos de resolución de conflictos de los alumnos y se utilizó como estrategia la comprensión de textos narrativos, específicamente el cuento. Este tipo de textos están presentes en la vida de todo niño como un referente de acercamiento a la oralidad y posteriormente a la incursión a los procesos de lectura y escritura, pero además representan un acercamiento afectivo hacia las personas que les leen el cuento pues éstas pueden imprimirles un mayor sentido estético desde la entonación y los recursos con que acompañan la narrativa. En un sentido más pedagógico, Marchesi (2005) señala que:

> Los textos narrativos, además, abren caminos para desarrollar las habilidades «metacognitivas» de los alumnos […] el lector ha de tomar conciencia de que existen realidades diferentes y de que su conocimiento es relativo. El estudiante se enfrenta de esa forma al acto de conocer, a la manera de conocer y a las distintas experiencias de conocimiento. Conocer es […] construir significados y para ello es preciso el contacto con la cultura y el intercambio con los otros […] El relato nos conecta con las intenciones, las expectativas, los anhelos y las frustraciones de los otros y nos transmite determinadas perspectivas y valores culturales. A través de la narración conocemos a los otros, conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos. (Pp. 23-24)

En este sentido y para alcanzar los objetivos de este estudio se realizó una búsqueda y selección de un texto que tuviera un referente de apoyo en la trama de la historia acerca del conflicto entre dos o más seres o bien las relaciones sociales establecidas para solucionar en colaborativo un problema. La indagación llevó a un texto narrativo en un repositorio de cuentos del autor Pedro Pablo Sacristán de título “Cuentos para Dormir” y el cuento seleccionado fue “El saco de pulgas”, extraído de: www.cuentosparadormir.com. En este cuento, un mago y un hechicero tenían cada uno un saco de cristal lleno de pulgas. Un día en el bosque acampando encendieron una fogata y colocaron los sacos de pulgas sobre un montón de hierba seca, por accidente la hierba se encendió y las pulgas saltaban para salir, una de ellas propuso establecer acuerdos para resolver el problema logrando chocar los sacos y colaborativamente romperlos para salir ilesos.

Así, inició la fase de Exploración en la investigación. A través de una entrevista se identificó la tendencia en el uso del cuento y el actuar de los alumnos conforme a capacidades, aptitudes y actitudes de colaboración, las estrategias pedagógicas con que la docente hacia frente a las problemáticas y necesidades detectadas y el grado de conocimiento del término y/o uso de la

capacidad de negociación. Contando con este referente, se realizó la lectura del cuento sin uso de imágenes y con las características propias a la narrativa para infantes. Se utilizó una dinámica de "caramelos de colores" para formar equipos.

Se planteó a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Cómo imaginan qué es una pulga? En lluvia de ideas dieron sus opiniones para dar paso a la actividad medular. Bajo la premisa de no tener una apreciación visual exacta de una pulga, se mostraron diversas formas geométricas y se expusieron las siguientes consignas:

> Elegir en equipo: 1. Solo UNA (1) forma y un color. / 2. Solo UNA (1) emoción o sentimiento para esa pulguita. / 3. 2 Ojos, 1 boca y elegir el color de patas de la pulguita. / 4. Construir entre todos los miembros del equipo solo UNA (1) pulguita / 5. Elegir entre los miembros del equipo UN (1) nombre para nuestra pulguita. / 6. Elegir a UN (1) amigo o amiga del equipo que presente la pulguita frente al grupo. / 7. El tiempo de trabajo será de 25 minutos y 2 más para limpiar, recoger material y volver a sentarse en su lugar. Se usará una alarma para medir el tiempo.

En este estudio fue imperante permitir el trabajo de los alumnos de manera libre, autónoma e independiente. El registro de datos se realizó a través de la técnica de observación con una rúbrica y utilizando el método de juicio de expertos[1]. Se tomó como expertos a docentes miembros del plantel (la directora entre otros). Además, se utilizó una grabación de video para analizar con detenimiento la aplicación de la estrategia inicial, esto permitió mayor veracidad y validez de datos. Para culminar la Fase 1, los alumnos presentaron sus productos.

Para la siguiente fase fue crucial abordar la narrativa desde otro proceso indisociable de desarrollo en las competencias de vida: la comprensión lectora. El uso y desmenuzamiento que Pérez (2005) hace de la concepción de este término para este estudio es imprescindible. Así, la autora expresa que:

> Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. […] se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (Pp.122-123)

[1] El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (Escobar y Cuervo, 2008)

En la fase 2, de Identificación fue imprescindible que el alumno tuviera otro acercamiento al cuento para que se apropiara de los elementos clave del mismo y así se pudiera identificar el nivel de comprensión de la narración antes de orientar la idea principal hacia el objetivo de este estudio. La primera tarea fue la lectura de la historia con el apoyo de imágenes de cada escena.

Se aplicó un instrumento de comprensión lectora que constó de una tabla para dibujo, dividida en dos columnas y dos filas repartidas con los títulos: personajes, ambiente, problema y solución. Se trabajó de manera guiada bajo tiempos para cada recuadro (4 min. / Cada uno) se dirigió bajo cuestionamientos breves y generales: 1. ¿Recuerdan cuántos y quiénes eran los personajes del cuento? 2. ¿Recuerdan dónde sucedió el cuento? Ese es el ambiente. 3 ¿Recuerdan cómo inició el problema y cuál era? 4 ¿Recuerdan cuál y cómo fue la solución? En un segundo momento se aplicó otro instrumento de comprensión lectora que permitiera dar mayor veracidad a los resultados de esta fase, para ello, en plenaria se dirigieron los siguientes cuestionamientos: 1. ¿Quiénes eran los personajes del cuento?, 2. ¿En dónde sucedió la historia? 3. ¿Cuál fue el problema? ¿Cómo inició? Y ¿Por qué sucedió? 4. ¿Cómo se sentían las pulgas? 5. ¿Cómo querían solucionar el problema al principio? 6 ¿Les funcionó esa solución? 7 ¿De qué forma solucionaron el problema? 8 ¿Por qué funcionó esa solución? 9 ¿Cómo se sintieron las pulgas al solucionar el problema? 10 ¿Tú qué harías si te encontraras con un problema con tus compañeros que tienen que resolver juntos? 11 ¿Te gustó el cuento? La validación de datos se realizó con el análisis de los trabajos realizados por los niños a través del dibujo y el juicio de expertos, así como la videograbación de entrevistas directas a los alumnos y registros anecdóticos.

La investigación tuvo una última fase, que se denominó “De concienciación”. La dinámica fue la siguiente: se realizó la lectura por última vez, la reflexión por los alumnos, la explicación directa y ejecución de actividad inicial por segunda ocasión para observar el nivel de logro en la comprensión de la idea central del cuento utilizado y, auto y coevaluación de los alumnos del trabajo realizado por ellos.

En esta fase la actividad trascendental en la investigación fue la reflexión a partir de la observación de ellos mismos realizando la actividad en la fase 1 y así proceder a su auto y co-evaluación. Se utilizaron el video tomado y los productos obtenidos durante la primera sesión de trabajo.

Esta actividad tenía la finalidad de introducir inconscientemente al propio alumno en un proceso de autoconocimiento y al mismo tiempo del desarrollo de la autorregulación. Schunk (1997, citado por Martínez, s/r) la define como “el proceso que se refiere a los pensamientos, sentimientos y actos generados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta” (p. 3), asimismo Martínez especifica que la autorregulación exige que el implicado supervise sus conductas y las modifique (s/f p. 3)

La observación para esta actividad fue guiada a partir de los cuestionamientos: ¿Qué sucedió? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo evaluarían la forma en que resolvían los problemas? (Se usó una carita feliz

y una carita enojada para representar la evaluación). Se motivó a los alumnos a resolver el problema cuestionando: ¿Les gustaría hacerlo mejor? ¿Cómo podríamos hacerlo? Posteriormente se presentó a los alumnos el término "negociación" y sus pasos, este análisis se apoyó de una presentación visual del programa Power Point. La investigación acerca de la negociación arroja una variedad de estudios para el desarrollo de esta capacidad, pero prioritariamente en adultos, entonces se tomaron como referentes las siguientes definiciones. Aldao (2009) formula el concepto de negociación como:

> La actividad dialéctica en la que las partes que representan intereses discrepantes se comunica e interactúan influenciándose recíprocamente, para lo cual utilizan el poder y la disposición que pueda existir para aceptarlo (sometiéndose, subordinándose o aceptándolo) con el fin de arribar a un acuerdo mutuamente aceptado que configura desde entonces un objetivo común en cuyo logro las partes se comprometen. (p. 89)

Kennedy (et.al.) (1985, citado por Aldao, 2009) expresa que la negociación "es un proceso de solución de un conflicto mediante acuerdos entre partes" (p.80). Kopp (1982, p.199) añade que se ponen en juego las habilidades de actuar sobre una meta u objetivo y generar conductas socialmente apropiadas en ausencia de monitores externos. Bajo estas premisas se construye una definición y explicación adaptada a los alumnos de preescolar y se presenta de la siguiente manera:

Fuente:Autores (2017) Adaptación del término "Negociación".

Los alumnos observaron la imagen y dialogaron sobre lo que ellos entendían de toda la situación, cómo percibían el conflicto y las formas de solución pacífica. Volvió a realizarse todo el proceso de valoración inicial en la Fase 1 utilizando los mismos instrumentos y técnicas (rúbrica, grabación de video, método de juicio de expertos, bitácora de observación).

Para este momento, los alumnos se encontraban altamente motivados y mantenían el interés y gusto por el texto seleccionado, así como por los resultados obtenidos. El ambiente era tranquilo, armonioso y existía una dinámica de orden y trabajo que ya para este punto, estaba regulado por los mismos estudiantes. De acuerdo a lo que Butlen (2005) expresa:

> El niño debe ser consciente de estar viviendo un período decisivo en el que para él todos los libros deben ser «too good to miss», esto es, demasiado buenos como para dejarlos de lado; libros o historias que pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de su personalidad, de su vida afectiva e intelectual. (p. 144)

Además del impacto en el aprendizaje y procesos metacognitivos para la solución de conflictos logrados en el alumno, el texto para los alumnos fue *"too good, to miss"*, donde reconocieron un conflicto que estaba presente en sus relaciones cotidianas con sus pares y en el que ellos mismos tomaron un rol de actuación protagónico y triunfaron en el conflicto.

RESULTADOS

Fase de Exploración.

El cuento es un recurso narrativo altamente utilizado desde la transmisión de los clásicos hasta llegar a los textos contemporáneos que han surgido a razón comercial, ya que sin duda alguna siempre es del interés del público infantil. Con la estrategia presentada en este estudio fue posible realzar su valor pedagógico, mostrar otras posibilidades de trabajo a partir del mismo y demostrar los alcances de la investigación.

De acuerdo a la entrevista inicial se encontró que existía una tendencia de los estudiantes a actuar frente a los conflictos de acuerdo a conductas de los adultos aprendidas por imitación, además de que particularmente aquellos niños que son hijos únicos presentan una mayor dificultad en resolver conflictos entre pares[2] y que los problemas familiares son un factor importante que afecta directamente en la conducta de los menores.

Por otro lado, los pequeños en esta edad suelen solicitar el apoyo de un adulto para resolver conflictos, pero a su vez observan y reconocen a otros compañeros que cuentan con mayores capacidades de liderazgo y se apoyan de ellos. Entonces es evidente que al entrar en contacto con la educación preescolar los infantes reconocen formas de autocontrol, pues generalmente saben "dónde realizar ciertas cosas y dónde no" (Docente de 3ro B, 2017).

Existe un sentir generalizado y alarmante por los docentes en la actualidad en torno a los conflictos escolares como hace referencia Pérez (*et.al.*) "Se han incrementado los comportamientos agresivos y violentos entre los niños, adolescentes y jóvenes de nuestras escuelas. […] Se ha convertido en algo cotidiano por lo que se considera un problema social". (2011, p. 100)

En este tenor, se concibe al conflicto como un choque entre los intereses y necesidades (Pérez *et.al.* 2011, p. 101) de los actores en torno a una meta o un beneficio en común. En este entendido, es posible y vertiginoso que los agentes involucrados en la educación actual sumen esfuerzos para

[2] La colaboración es una estructura social en la cual dos o más sujetos interactúan entre si y habitualmente dicha interacción tiene efectos positivos y supone la existencia de un objetivo común que en el grupo implica negociación. (Peralta y Borgobello, 2008, p. 330) El término pares hace alusión al aprendizaje entre iguales.

que los alumnos puedan desarrollar habilidades de negociación y de resolución de problemas que les permitan considerar el conflicto no como una crisis sino como una ocasión de cambio creativo (Pérez, *et.al.* 2011, p. 101).

Al iniciar la estrategia, los equipos no manifestaban comunicación entre sus miembros y atendían sólo a sus preferencias personales, tomaban más de un material y hubo algunos conflictos respecto a ello, recurrían a las docentes para pedir ayuda sin manifestar autonomía o autorregulación, el tiempo no fue suficiente para la culminación de algunos trabajos y ciertos equipos terminaron con más de un producto.

Como puede observarse en la siguiente rúbrica, en este grupo focal existe una mayor tendencia a contar con competencias sociales en proceso y las capacidades más débiles son el establecer acuerdos, organizar roles de trabajo y la resolución de conflictos; sin embargo, la fortaleza con que se cuenta es el respetar turnos de habla.

Instrumento 1. Rúbrica de observación de actividad en equipos.
¿Cómo imagino qué es una pulga?

Parámetros: EV (Evidente)
EP (En proceso)
NE (No evidente)

Parámetros / Organización	Organizan roles de trabajo.	Respetan turnos de habla.	Establecen acuerdos.	Asumen compromisos individuales	Resuelven conflictos.	Se ayudan entre sí.	Culminan producto en tiempo y forma.
Equipo 1	EP	EP	EP	EP	EP	EV	EV
Equipo 2	NE	EP	NE	NE	NE	NE	NE
Equipo 3	EP	EP	NE	EP	EP	EP	EV
Equipo 4	EP	EV	NE	EP	EP	EP	EP
Equipo 5	NE	EP	NE	NE	NE	NE	NE
Equipo 6	NE	EP	NE	EP	NE	EP	EP

Fuente: Autores (2017) Rúbrica de Observación de actividad en equipos.

El equipo 1 logró realizar 1 producto completo en tiempo y forma y les fue más fácil decidir nombre, emoción y alumno(a) que presentaría el producto. Por otro lado, los equipos 3, 4 y 6 hicieron más de 1 producto y hubo un poco de conflicto al decidir aquél a presentar, pero al final con mediación de un adulto lograron elegir sólo uno. Por su parte, los equipos 2 y 5 no pudieron presentar sus productos, en el caso número 2, no lograron hacer el trabajo de ninguna manera, no hubo producto que presentar y el equipo 5 tenía 3 productos, pero no lograron ponerse de acuerdo y negociar la elección de uno solo ni con apoyo de la docente.

En la rúbrica se aprecia que 2 equipos que representan el 40% de los 6 conformados, obtuvo 85.71% de parámetros en nivel de logro “no evidente”, y en el cómputo de niños significaría que 25.92% de los 27 participantes de la muestra logró evidenciar seis parámetros concernientes a las capacidades necesarias en la negociación para resolver conflictos. Tales equipos llamaron la

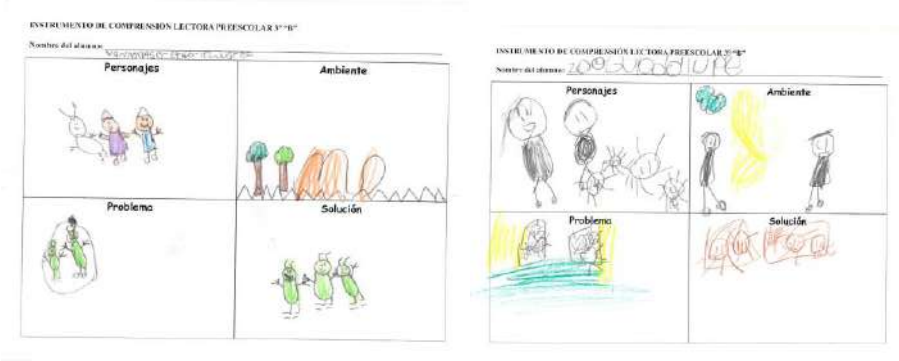
atención porque representaron cuáles fueron las mayores dificultades en la consigna tales como dificultad para establecer acuerdos, organizar roles de trabajo y resolver conflictos al trabajar en un ambiente independiente y autónomo sin la constante intromisión del adulto. Estos factores les llevaron a no culminar en su totalidad el producto en tiempo y forma de acuerdo a las consignas dadas.

Fase de Identificación.

Langer (1995, citado por Pérez, 2005) expone que "la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura" y Pérez (2005) añade que esto con la finalidad de "lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura" (p. 123). Estos procesos de reflexión en la lectura permitieron al alumno encontrar por sí mismo las causas, soluciones y efectos en el problema y así, la correcta aprehensión del constructo principal del estudio que es la negociación.

En Pérez (2005) se señalan procesos de comprensión lectora muy puntuales para los fines de este estudio, la comprensión literal que pone en juego las capacidades de reconocer y recordar que permiten una comprensión global y obtención de información concreta, la reorganización de la información poniendo en juego capacidades de clasificación y síntesis, la comprensión inferencial donde se unen la experiencia personal y la realización de conjeturas e hipótesis, la lectura crítica que permite la reflexión sobre el contenido del texto y la apreciación lectora que hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. (Pp. 123-124)

Aquí se presenta una muestra aleatoria de dos productos de los alumnos del primer instrumento de comprensión lectora.



Fuente: Autores (2017) Instrumento de comprensión lectora.

La imagen 1 (lado izquierdo), muestra que la niña reconoció, recordó y comprendió los 4 aspectos principales del cuento. En personajes ella dibujó al mago y al brujo, pero también una pulga. En ambiente, dibujó el bosque con árboles, tierra o césped y montañas, en problema representó a las pulgas en el saco de cristal con cara nerviosa por no poder escapar y por último en la solución las dibuja saltando, con cara feliz y tomadas de la mano para representar la colaboración entre ellas.

En la imagen número 2 (lado derecho), también se representa al mago y al brujo y las pulgas se distinguen por ser redondas, más pequeñas y con más patas alrededor. En el ambiente representa al mago y al brujo recostados y la fogata en color amarillo, en el aspecto de problema representa ambos sacos de cristal con las pulgas dentro, con color verde el césped sobre el que descansaban los sacos y con amarillo el fuego que estaba por quemar a las pulgas, por último, en solución, expone dos sacos estrellándose y dibuja a las pulgas con expresión nerviosa.

Con este instrumento de evaluación de la comprensión lectora se encontró que 24 niños de los 27, es decir el 88.88% pudieron representar identificando las cuatro partes del esquema y sólo 3 niños no, es decir 11.12% de la muestra tuvieron dificultad, aún después de la segunda lectura de la historia. Además de reconocer la información, es posible poner de manifiesto que los alumnos en este nivel de comprensión pudieron demostrar sus capacidades de reorganización de la información por clasificación y síntesis para hacer el vaciado de información que cognitivamente asimilaron a un esquema gráfico.

Para validar tales resultados, los expertos observaron y registraron la información recabada de las preguntas de comprensión directas aplicadas al grupo y vaciadas a una lista de cotejo que se presenta a continuación, la cual cuenta con los ítems de comprensión lectora: personajes, ambiente, problema, solución, desenlace e idea o mensaje principal.

Observación realizada a 3° B del Jardín de niños "Anastasia Limón Lara" 24EJN0399M							
Fecha de observación 8 de Noviembre de 2017							
Parametros de valoración: L (Logrado)							
EP (En proceso)							
NL (No logrado)							
No.	ITEMS	Personajes	Ambiente	Problema	Solución	Descenlace	Idea o mensaje principal
1	Erick Adrián	EP	EP	L	L	L	L
2	Yamal Natanael	L	L	EP	EP	L	L
3	Diego Uriel	L	L	L	EP	L	L
4	Angel Emmanuel	EP	L	L	EP	L	L
5	Xana Gabriela	L	EP	EP	EP	L	EP
6	Mateo de Jesús	EP	L	L	EP	L	L
7	Natalia Lizbeth	EP	L	EP	EP	L	L
8	Esmeralda G.	L	L	EP	EP	L	L
9	Yarely Guadalupe	L	L	L	L	L	L
10	Fatima Nicole	L	L	EP	EP	L	EP
11	Evelin Yulieth	L	L	L	EP	L	L
12	Vannya Aseret	L	L	L	L	L	L
13	Angel Benjamin	L	L	L	L	L	L
14	Hetgar Gerardo	L	L	L	L	L	L
15	Damian	NL	EP	NL	NL	L	EP
16	Fernanda Joselyn	EP	L	L	EP	L	EP
17	Edwin Said	L	L	EP	L	L	L
18	Andrea Abigail	EP	L	L	EP	L	L
19	Juana Jaquelin	EP	L	EP	EP	L	L
20	Eithan Daniel	EP	EP	EP	EP	L	EP
21	Claudia Leticia	EP	L	EP	EP	L	EP
22	Rodrigo Nicolás	L	L	L	L	L	L
23	Zoe Guadalupe	L	L	L	L	L	L
24	Tania Iveth	L	L	L	EP	L	L
25	Isabella	EP	L	L	L	L	L
26	Nahomi Camila	EP	L	L	L	L	L
27	José Gael	EP	EP	L	L	L	L

Fuente: Autores (2017) Rúbrica de datos de comprensión lectora

En esta rúbrica se evidencia que existe una tendencia predominante de **nivel de logro** en todos los ítems (color azul). Los aspectos recurrentes en lo que los menores muestran un nivel en proceso (recuadros verdes) son: 12 alumnos en el ítem **personajes**, lo que representa un 44.44% de la muestra, 9 estudiantes en el **problema** que representan 33.33% y 14 infantes en la **solución,** lo que representa 51.85%.

Para un mejor análisis de los datos se recurrió al vaciado en gráfica, donde se aprecia como los alumnos cuentan con buenas capacidades de comprensión del texto ya que en los rubros de problema se tienen 17 alumnos en nivel logrado contra solo 9 en proceso, solución con 11 logrado contra 15 en proceso y personajes con 14 infantes en nivel logrado contra 12 en proceso, mientras que los demás ítems se mantuvieron por encima en el nivel de logro.

Fuente: Autores (2017) Grafica de análisis de datos de comprensión lectora.

Estos datos son entendibles, ya que, de acuerdo a la experiencia personal de cada niño, algunos menores aún no alcanzan a dilucidar si las pulgas serían personajes o no puesto que, de acuerdo a Piaget la etapa animista del niño en estas edades aún se encuentra en transición hasta los 7 años (Pérez, S/F, p. 109). De igual forma, es importante reconocer que para el estudiante preescolar comienzan procesos de conceptualización formal, por lo cual, para él es complicado comprender y diferenciar entre el término problema y solución.

El nivel de la comprensión inferencial se deja de manifiesto a la luz de estos resultados, cuando el estudiante parte de lo que él mismo cree o conoce del mundo por su experiencia personal y, así realiza conjeturas e hipótesis sencillas con respecto al texto leído.

Ahora bien, a pesar de que 51.85% de los niños no pudo representar el ítem solución en el esquema del dibujo, no significó que no lo hayan comprendido, puesto que entre representar una idea con imágenes creadas y reflexionarla se pierde significado por la abstracción que implica verter en imágenes el pensamiento. Al comentar la solución de la historia en plenaria entre docentes y estudiantes y, relacionarla con la consigna de elaborar un producto en colaborativo, esa estadística se fue diluyendo, pues los menores comprendieron mejor el desenlace del cuento.

Fase de concienciación.

Para dar paso a la última y decisiva fase del proyecto, se enfrentó a los alumnos al autoanálisis y análisis colectivo del actuar emprendido durante la primera fase de trabajo, ya que de acuerdo a Pérez (2017):

> El conocimiento se va construyendo de forma activa por parte del individuo a través de sus experiencias e interacciones con las diversas realidades… para la comprensión social cada

> persona se estudia a sí misma, a las personas con las que nos relacionamos, las relaciones que vinculan a unas personas con otras y las representaciones de los sistemas e instituciones sociales. (p. 7)

El objetivo para esta fase ya constituía la interiorización del concepto desde un proceso metacognitivo que implicaba la posibilidad de autorregulación y colaboración entre pares para llegar a la negociación en la solución del conflicto principal.

La interrelación entre la idea principal de la historia y el auto-análisis de las problemáticas existentes del trabajo que trataron de realizar los alumnos durante la primera etapa, fue el hito de la reflexión, la apertura a un conocimiento nuevo con un proceso meta-cognitivo y, por lo tanto, gratificantemente significativo para los menores.

"Es que unos amigos no trabajaron y se portaron mal", "y una amiga se enojó", "y no trabajaron en colaborativo así juntos como las pulguitas", "yo quiero una carita enojada porque mi equipo escogió muchas pulguitas y sólo teníamos que escoger una". Estos fueron comentarios de los estudiantes que denotan la apertura a la reflexión y mayor conciencia de la existencia de problemas y su situación ante las soluciones tomadas. Los alumnos accedieron a una segunda oportunidad de mejorar la situación y hacer un mejor producto: ¿Cómo lo harán? "trabajando todos juntos", responden.

Se introdujo el término "negociación". La adaptación del término expuesto con imágenes permitió que los niños lo interiorizaran, así como pusieran en práctica acciones para su uso competentemente tal como lo enmarca el PE:

> El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, […] establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (SEP 2011, P. 14)

Al volver a aplicar el instrumento de la fase 1, ya con el proceso metacognitivo y la aprehensión del concepto negociación, se encontraron los siguientes avances:
El tiempo: en la segunda aplicación sólo usaron 20/30 minutos de trabajo y de manera autónoma comenzaron a ordenar el material y espacio. Organización: los alumnos iniciaron de inmediato conversando, estableciendo acuerdos y roles de trabajo; 5 equipos eligieron sólo una forma y color e integraron a alumnos que en la sesión anterior se relegaron ellos mismos, los mediadores utilizando las palabras: "hablar", "colaboración" y "negociar". Exposición: En la sesión 1 el equipo 1 había tomado la decisión de cuál compañero presentaría el producto. Los equipos 3, 4 y 6 eligieron al compañero que presentaría producto con apoyo de docentes; el equipo 2 no realizó producto alguno y el equipo 5 no logró ponerse de acuerdo aún con la mediación de docentes y no presentaron su producto. Sin embargo, el resultado al finalizar el proceso fue muy interesante pues los equipos 1, 2, 3, 4 y 5 terminaron sus productos en tiempo y forma ya organizados para mostrar

su trabajo con el compañero que lo presentaría y, el nombre de su pulga fue elegido por todos los integrantes. El equipo 6 había realizado 3 productos nuevamente y no se habían puesto de acuerdo para la elección y presentación y aunque se requirió mediación de los docentes, todos lograron establecer un acuerdo en la elección del producto y la presentación de la misma.

La siguiente rúbrica (lado izquierdo) muestra el resultado final producto de la observación de los expertos donde el parámetro **evidente** se pone de manifiesto predominante en todos los aspectos de la negociación, salvo un equipo que subió su estatus de **no logrado** a **en proceso.** Por otro lado, la fotografía (lado derecho) muestra los productos terminados comparando entre la fase de exploración y la fase de concienciación, siendo que en ésta última todos los productos fueron terminados y presentados en tiempo y forma.

Instrumento 3. Rúbrica de observación de actividad final en equipos.
(Una pulga lista y fuerte)

Parámetros: EV (Evidente)
EP (En proceso)
NE (No evidente)

Parámetros / Organización	Organizan roles de trabajo.	Respetan turnos de habla.	Establecen acuerdos.	Asumen compromisos individuales	Resuelven conflictos.	Se ayudan entre sí.	Culminan producto en tiempo y forma.
Equipo 1	EV	EV	EV	EV	EV	EV	EV
Equipo 2	EV	EV	EV	EP	EV	EV	EV
Equipo 3	EV	EV	EV	EV	EV	EV	EV
Equipo 4	EV	EV	EP	EV	EV	EV	EV
Equipo 5	NE	EP	EP	EP	EP	NE	EP
Equipo 6	EV	EV	EV	EV	EV	EV	EV

Fuente: Autores (2017) Resultados de la última aplicación.

Los alcances en esta fase 3 se delinean al demostrar el logro del trabajo en colaborativo de acuerdo a lo expuesto en el concepto de negociación, los alumnos se escuchaban, proponían, acordaban, asumían roles y evocaban conceptos clave como lo son la colaboración, el respeto, negociar, resolver conflicto, ayudar y elegir.

El impacto de este estudio se mide al poner de manifiesto la adquisición del acervo lingüístico por los alumnos, éste fue más complejo y nuevo desde la comprensión, aprehensión y uso en contexto; en el desarrollo de competencias inter e intrapersonales en los estudiantes favoreciendo altamente la seguridad en sí mismos, la autonomía, la responsabilidad, la empatía, la escucha, el establecimiento de acuerdos, ceder para un fin y bien común; el uso de consignas con un buen desarrollo de la capacidad de autorregulación en el uso de los recursos materiales como del tiempo; se reforzaron aspectos de la comprensión lectora e incluso se pudieron observar capacidades del nivel de lectura crítica donde el alumno puso en juego lo que escuchó en la narrativa, lo relacionó a la experiencia personal y lo usó al analizar e identificar aspectos equiparables en ambas situaciones que le llevaran a auto ayudarse para resolver la problemática.

Por otro lado, las docentes re-descubrieron la mediación como una gran herramienta de ayuda hacia la construcción de procesos metacognitivos en el aprendizaje tal y como lo expresan Devoz y Puello (2015):

> Dicho en sentido Vygotskiano, la mediación es ese proceso que le permite al individuo pasar de una zona de desarrollo actual a la próxima […] la mediación además está ligada con las formas de producir sentido, a partir del desarrollo cognitivo, afectivo y social, entendido éste último como la estructura de relaciones, concertación, y transformación de esquemas previos, que se ven favorecidas con la implementación del cuento desde los primeros años de vida escolar. (p. 31)

CONCLUSIONES

La educación preescolar ha sido imaginada desde una perspectiva infantilista donde a los niños se les cuida, les enseñan básicos del conocimiento como son los números, las letras o las formas geométricas, por otro lado, la etapa en la que se les desarrollan habilidades y destrezas como el colorear, recortar o dibujar; sin embargo, es imperante que dicha concepción cambie toda vez que esta investigación ha demostrado que desde la narrativa del cuento los alumnos de 5 a 6 años desarrollaron y pusieron en marcha una serie de tareas complejas en las que la cognición, la autorregulación y habilidades sociales para la vida fueron manifiestas como una parte inherente ya del niño en estas edades. Además, este proceso permite reflexionar en la implicación de una gran capacidad de inventiva, de gestión de recursos y técnicas, así como de métodos de aplicación de la didáctica por parte de los docentes para diseñar, implementar, guiar y evaluar estrategias pedagógicas innovadoras desde recursos tan a la mano en el entorno escolar.

Este estudio permitió demostrar a su vez, la importancia del rol mediador docente en aras de una verdadera práctica pedagógica innovadora para la educación del siglo XXI. En este sentido, el INEE (2017) estipula que se define una práctica innovadora como:

> El conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica; a través de la incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo (Canedo, 2018, p.9)

El estudio fue cuidadoso de demostrar que es una posibilidad en la práctica cotidiana, que partió desde una auto gestión de una realidad educativa en el contexto mexicano y que está al alcance de los actores pedagógicos para incurrir en todos los ámbitos de la educación, además permite enaltecer la tarea investigativa y práctica en el nivel educativo de educación preescolar disipando el sentido utópico del quehacer docente.

Se exalta la posibilidad de recuperar al cuento, como herramienta que sensibilice, desarrolle y conciencie en el infante la solución de conflictos en equipo a través de la negociación, que sea un estímulo para interactuar de manera asertiva con sus iguales, poner en juego habilidades comunicativas orales efectivas como saber hablar, decir lo que se piensa, saber escuchar y

comprender al otro, después, encontrar un punto medio y usar consensadamente la empatía, autonomía, responsabilidad, independencia, autorreflexión, autorregulación, comprensión y el uso de un mayor acervo lingüístico como estrategia para el arreglo de inconvenientes.

Por último, se espera que la reflexión expuesta, sirva de referente para sensibilizar a los agentes inmersos en el campo educativo respecto de la importancia de priorizar una educación en valores, como lo enmarca UNESCO (2013, en López, 2014) "La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas" (p.2).

REFERENCIAS

Abril, Paco (1999) El cobijo de los cuentos. CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (124) Edit. Barcelona: Edit. Torre de papel.[Pp. 23-29]

Aldao, C. (2009). La negociación. Un enfoque transdiciplinario con específicas referencias a la negociación laboral. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Butlen, Max. (2005) Paradojas de la lectura escolar. Revista de Educación número extraordinario. Sociedad Lectora y Educación.

Canedo, C. (2018). Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir. México: INEE.

Devoz, D. Iris & Puello, B. Evelyn (2015) El cuento: estrategia de enseñanza para la educación infantil en el hogar infantil comunitario Bellavista de Arjona Bolívar. Sitio web: http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2117/1/El%20Cuento%20como%20estrategia%20de%20Enseñanza.pdf

Escobar, P. Jazmine & Cuervo, M. Ángela (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición (6) p. 29.

López. Verónica (2014) Convivencia Escolar. Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015. (4) Sitio web: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf

Marchesi, U. Álvaro (2005) La lectura como estrategia para el cambio educativo. Revista de Educación número extraordinario. Sociedad Lectora y Educación.

Martínez, P. Alma, A. (S/R) Autorregulación. UNAM. Página web: http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/tercero/autorregula.pdf

Mejía, R., Acevez, I. Camacho, E., Ingeborg, U., Maldonado, M., Morfín, T., Rodríguez, S., Sánchez, L. & Toledo, V. (2015). Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. México: ITESO.

SEP (2011) Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. México: SEP

Peralta, Nadia & Borgobello, Ana. (2008) La colaboración entre pares como estrategia de mejora de las producciones escritas en contexto de aprendizajes académicos. Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Sitio web: https://www.aacademica.org/000-032/342.pdf

Pérez de Guzmán, Victoria, Amador, Luis V., Vargas, Montserrat. (2011) Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [en linea](Sin mes) sitio web: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618008

Pérez, G. Carla. (2017) Revisión teórica el cuento como recurso educativo. Trabajo de fin de grado. Sitio web: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5146/El%20cuento%20como%20recurso%20educativo..pdf?sequence=1

Pérez, Miguel. (S/F) Animismo, juego simbólico y fabulación en el lenguaje infantil. Sitio web: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7887/LYT_2_1992_art_9.pdf?sequence=1

Pérez, Z. Ma. Jesús. (2005) evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación número extraordinario. Sociedad Lectora y Educación.

Robinson, T. (2016) El libro completo de experimentos científicos para niños. Massachusetts: Adams Media.

Sacristán, P. (2008). El saco de pulgas. 25 de Noviembre de 2017, de Cuentopia Educativa SL. Sitio web: http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-saco-de-pulgas

UNESCO (2015) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en Educación 2030. Sitio web: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Villanueva, L., Vega, L. & Poncelis, M. (2011). Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. México: Puentes para Crecer.

Jesús Alberto Leyva Ortiz

Es licenciado en Educación media básica en el área de Español por la Normal Superior del Magisterio Potosino, licenciado en Administración de Empresas por la UASLP, Maestro en Educación con especialidad en Humanidades por el ITESM y Doctor en Humanidades y Artes por la UAZ.

Su vida laboral se resume en la docencia con perfil PRODEP desde el año 2011 y concretamente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de S.L.P. donde ahora se desempeña como Director de Servicios Administrativos.

Norma Verónica Campos Patiño

Licenciada en Educación Prescolar en la BECENE de San Luis Potosí y ha realizado sus estudios de postgrado en el Tecnológico de estudios superiores de Monterrey UV, en la Maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza. Cuenta con una especialización en la enseñanza del idioma inglés y ha participado en capacitaciones de tecnología para Microsoft así como en diversos diplomados enfocados a la educación.

Clemente de Alejandría. De la clínica del logos para la virtud del alma

Clemente de Alejandría. From the logos clinic for the virtue of the soul

Álvaro Luis López Limón[1]

[1]Universidad Autónoma de Zacatecas, email: limonyparra@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9708-5383

Resumen: El presente artículo muestra los resultados de una investigación inscrita en el ámbito de la pedagogía. El escenario y punto de partida para situar nuestra empresa es el hecho de saber que la subordinación de la educación es cada vez mayor a los mecanismos de la economía de libre mercado; además de que, no se efectuará una reforma real de la educación si no se analizan a fondo los elementos para la edificación de la identidad profesional del educador, pensamos que una reforma substancial del sistema educativo entraña la reconstrucción de la identidad del educador desde la perspectiva filosófica, por tal motivo, nuestro objetivo es contribuir a develar la razón de ser del educador, es decir, poner al descubierto –frente al ocultamiento presente– su identidad, así cómo explicar las claves de constitución del acto educativo.

Palabras clave: Pedagogo, logos, voluntad, ley interior, identidad educativa.

Summary: This article shows the results of an investigation registered in the field of pedagogy. The scenario and starting point to situate our company is the fact of knowing that the subordination of education is increasingly greater than the mechanisms of the free market economy; besides that, a real reform of the education will not be carried out if the elements for the construction of the professional identity of the educator are not analyzed in depth, we think that a substantial reform of the educative system involves the reconstruction of the educator's identity from the perspective philosophical, for this reason our goal is to help uncover the educator reason to be, that is, to expose –in front of present concealment– his identity, as well as to explain the keys of constitution of the educational act.

Keywords: Pedagogue, logos, will, inner law, educational identity.

Recepción: 11 julio 2018

Aceptación: 15 diciembre 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

CLEMENTE DE ALEJANDRÍA

De la Clínica del Logos para la Virtud del Alma

Introducción

Nuestro punto de partida tiene como condición de posibilidad y telón de fondo, dos escenarios-clave: primero, advertimos una transformación de la sociedad contemporánea que tiene su manifestación en las condiciones de reproducción social del capital; mutación que se expresa en la importancia, cada vez mayor, de la cultura y las imágenes para la economía desregulada que ha conducido hacia un insólito debate entre la economía, la educación y la cultura. Es evidente que la subordinación de la educación es cada vez mayor a los mecanismos de la economía de libre mercado. El segundo escenario se ocupa de los elementos fundamentales para la constitución de la identidad profesional del educador, entendiendo por identidad el horizonte de sentido que abarca la totalidad de las prácticas educativas, sabemos que interrogarnos por la identidad del educador es plantear el problema del sentido de su actividad; precisamente por ello, consideramos que el problema de la crisis del profesorado no es un desajuste, sucede más bien que esta interpretación –sobresaliente en el discurso educativo– oculta el problema real. Nuestra tesis-central, motivo del presente trabajo, es que la causa principal de la crisis educativa reside en el ocultamiento de la identidad profesional del educador, por tanto, no se efectuará una reforma real y efectiva de la educación si no se analiza a profundidad esta cuestión. Consideramos que una reforma substancial del sistema educativo entraña la reconstrucción de la identidad del educador. Que el primer paso para reconstruir la identidad docente, es la perspectiva filosófica, la relectura y el conocimiento pleno del discurso de los grandes pensadores de la educación. Por nuestra parte, hemos elegido, como punto de partida, la pedagogía de Clemente de Alejandría como un gran referente de la educación, asumida especialmente por San Agustín, de quien hablaremos en otro artículo. Ambos recogen además de la tradición judeo-cristiana, la tradición cultural griega –entre ellos a Platón. Nuestro objetivo es mostrar, con el apoyo de la hermenéutica critica, la razón de ser del educador; es decir, dejar al descubierto –frente al ocultamiento presente– su identidad; ir más allá de dicho ocultamiento, y, por tanto, poner en claro las fuentes que hacen posible el acto educativo.

Expondremos por qué la Escuela de Alejandría se constituye en una de las fases más importantes de la historia de la educación cristiana. Pues, aunque cuenta con dos excelsos representantes –Clemente y Orígenes– es de nuestro interés el primero, porque su *Pedagogo* (Clemente de Alejandría, 1988), ha sido el que más influencia ha tenido, tanto como fundamento discursivo sobre el acto educativo como en autores posteriores. Nuestro interés a la hora de estudiar a Clemente de Alejandría (Tito Flavio Clemente, 150-215), no es buscar la forma literaria de sus escritos, ni el análisis de cuestiones particulares, sino su contexto de sentido. Hemos leído la estructura de su pensamiento como un todo, pues consideramos que estudiar a Clemente en sus aspectos doctrinales específicos (teoría de la Trinidad, teoría de la Encarnación, etc.) arroja solamente una perspectiva parcial, y, en consecuencia, no nos lleva al sentido último de su pensamiento, así como tampoco nos permite ver las influencias de otros autores. Así pues, el contexto que articula su discurso es, como sucede en la tradición griega, la educación (Jaeger, 1985). El edificio sobre el que sostiene su teoría educativa es una persona, el maestro, concretamente el

Pedagogo. Es importante comentar que el desarrollo y argumentos de nuestro trabajo esta subdividido en cinco momentos (*tras los pasos del logos, la luz del alma, encender la voluntad, el soplo divino,* y, *del asombro y la inocencia*) para la comprensión de la tesis de Clemente de Alejandría en tanto que una clínica del logos para la virtud del alma, esto es, el quehacer del pedagogo.

Tras los pasos del logos

Así
como para las enfermedades del cuerpo
se necesita de un médico,
así también las enfermedades del alma
precisan de un pedagogo que cure las pasiones.
Iremos después al maestro;
él guiará el alma pura para acoger la gnosis
y así sea capaz de recibir la revelación del Logos.
Y así es como el Logos,
amigo cabal de los hombres y
empeñado en conducirnos progresivamente a la salvación,
realiza en nosotros un bello y eficaz programa educativo:
primero nos exhorta;
luego, nos educa;
finalmente, nos enseña.

Clemente de Alejandría.

Situemos con precisión la obra de Tito Flavio Clemente de Alejandría y establezcamos los conceptos y categorías explicativas. Las tres obras principales de Clemente están regidas por la idea del *Logos*. En *El Pedagogo* distingue tres funciones de un mismo Logos (Clemente, 1988, pág. 43): el Logos-*Protréptico* exhorta a la salvación; el Logos-*Consejero y Consolador* educa a la humanidad –actuando en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja (...), (y) promete la curación de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*–; y el Logos-*Maestro* expone y revela

la verdad. *El Pedagogo* es la continuación del *Protréptico* y expone la función educativa que lleva a cabo el Logos *Consolador y Consejero*. El Logos aparece ahora como el pedagogo de los que ya han adoptado la forma de vida cristiana. Una vez que el hombre se ha introducido en el ideal de vida cristiano –objetivo del *Protréptico*–, le espera un largo camino de formación en el nuevo ideal de vida. Este entrenamiento para alcanzar un modo superior de vida–formación, es llevada a cabo por la compañía, vigilancia y cuidado del Pedagogo:

> Pero ahora, actuando (el Logos) sucesivamente en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja al que previamente ha convertido y, lo que es más importante, promete la curación de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*. [Sin embargo,] el Pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita (Clemente, 1988, pág. 43).

Advertimos, ya desde el inicio del *Pedagogo*, que el sentido de la formación del hombre que propone Clemente está en la línea de la formación griega: *autodominio* del hombre, control de las pasiones, y en última instancia, querencia del bien. El Pedagogo realiza una obra de transformación del hombre, lo hace libre, libre hasta de sí mismo, para que una vez renovado tenga capacidad de abertura a la realidad.

Este efecto de la formación lo expresa el mundo griego con el concepto *mejora del alma*, *vida virtuosa* ("educación de la virtud"), y es el que profundiza el Pedagogo. Clemente describe la misión del Pedagogo como *curación del alma* (Banquete 188c). El Pedagogo es, pues, terapeuta y médico.

Clemente nos habla de dos métodos que utiliza el Pedagogo para la curación del alma: el primero exhorta, y es el método que conduce a la obediencia (género parenético); el segundo, invita a seguir una vida recta proponiendo ejemplos de vida. (Clemente, 1988, pág. 43) Este último método tiene dos formas: ejemplos para apartarse de la mala vida y ejemplos para seguir una vida recta. Llama la atención que Clemente omita la referencia expresa a la moral como conjunto de normas externas a seguir, y utilice la referencia a la *imitación de un modelo*; recuérdese que la idea del modelo es característica de Platón; evidentemente, para Clemente el modelo es Jesús. En todo caso, la moral cristiana es entendida como el "seguimiento" de un modelo de hombre. El objetivo de estos métodos, centrados en la idea de la "imitación", es *la curación de las pasiones*.

> De esto [de la aplicación de los dos métodos] se sigue la curación de las pasiones. El Pedagogo, con ejemplos consoladores, fortalece el alma; y, como si de dulces remedios se tratara, con sus preceptos, llenos de calor humano, cuida a los enfermos conduciéndoles hacia el perfecto conocimiento de la verdad. Salud y conocimiento no son lo mismo; aquélla se obtiene por la curación, éste, en cambio, por el estudio (Clemente, 1988, pág. 43).

En síntesis, El Pedagogo realiza un "programa educativo" con el objetivo de dar salud al hombre. La finalidad de su actividad es producir salud, y por eso el Pedagogo es terapeuta y médico, guía del alma (hacia la verdad).

> Así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma precisan de un pedagogo, para que sane nuestras pasiones. Luego acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos. De esta manera, el

> Logos –que ama plenamente a los hombres–, solícito de que alcancemos gradualmente la salvación, realiza en nosotros un hermoso y eficaz programa educativo: primero, nos exhorta; luego, nos educa como un pedagogo; finalmente, nos enseña (Clemente, 1988, pág. 43-44).

No obstante, el remedio de la enfermedad, que, para nuestro contexto, es la ignorancia, es *una persona*, el Logos. Para Clemente, el Pedagogo es el Logos, y el Logos es Jesús. Jesús, no sólo es un maestro más, sino el Maestro, el modelo perfecto. En conclusión, aunque la intención de la enseñanza es la regeneración del hombre, lo decisivo del proceso de enseñanza, según Clemente, es el giro del hombre hacia el Maestro. El Pedagogo es quien encarna, en persona, aquello que hay que transmitir, el contenido de la enseñanza. Lo decisivo, pues, es la vuelta hacia el Maestro. De igual modo que la condición de posibilidad de que el hombre sane físicamente es ir al médico, la salud espiritual dependerá del Pedagogo. Subrayo, he aquí la clave de la intencionalidad de la obra de Clemente, que no es el resultado de una reflexión puramente conceptual, sino el eje principal de sus vivencias.

Una observación fundamental es que los padres de Clemente eran paganos y cuando se convierte (nada sabemos de la fecha) viaja continuamente para recibir instrucción de los maestros cristianos más renombrados. Él mismo dice que tuvo el privilegio de escuchar a varones bienaventurados y verdaderamente notables. El acontecimiento más importante de su vida fue llegar a Alejandría y encontrar al maestro Panteno, al que sucederá en la escuela de catecúmenos (Quasten, 1968). De Panteno no dirá, y con esto damos paso a nuestro siguiente apartado: Cuando di con el último [de mis maestros], el primero en realidad por su valor, a quien descubrí en Egipto, encontré reposo. Verdadera abeja de Sicilia, recogía el néctar de las flores que esmaltan el campo de los profetas y los apóstoles, engendrando en el alma de sus oyentes una ciencia inmortal (Merino, 1996-2005).

La Luz del Alma

Como sabemos Clemente mantiene dos elementos clave de la pedagogía clásica. En primer lugar, la finalidad de la enseñanza es llegar a ser un "tipo superior de hombre". La enseñanza está referida a un ideal de hombre. En segundo lugar, la pieza esencial de la enseñanza es la persona misma del maestro. Y sin embargo habría que interrogarnos, ¿Cómo entiende Clemente la *comunicación* que, en definitiva, es el proceso de enseñanza? ¿Cómo concibe la *relación* entre el Pedagogo y su discípulo? Para definir *lo que* produce en el alma el conocimiento del bien superior (Logos) utiliza Clemente el término *iluminación.* Nos dice, "al ser regenerados, hemos recibido lo que es perfecto, lo que constituía el objeto mismo de nuestra afanosa búsqueda. Hemos sido iluminados; es decir, hemos conocido a Dios" (Clemente, 1988, pág. 63). Pero se cuida mucho de separarse de la doctrina de los gnósticos, definiéndolos como los que encuentran satisfacción en continuas querellas, lo que evidencia que subyacen dos modelos de pedagogía distintos y enfrentados. La actividad pedagógica del Logos, según Clemente, no se reduce en absoluto al nivel de las estructuras cognitivas del hombre. Su objetivo es calar al nivel más hondo del ser humano, llegar a los niveles previos de la inteligencia, para renovar el mundo interior por entero. Dicho brevemente, la enseñanza pretende transformar al hombre. Y para cambiarlo, de raíz, ha de buscar el *compromiso interior*.

La enseñanza autoritaria o por la fuerza convierte al hombre en un hipócrita. En síntesis, renovar al hombre implica hacer posible que *quiera el bien y ame la verdad*. Y es posible la renovación real y

efectiva porque, según Clemente, el hombre tiene esa capacidad de bien y de verdad. Clemente dice que el hombre posee semillas de resplandor eterno, es decir, *semillas de la Luz*.

> Esta mixtura [semilla] de resplandor eterno es capaz de ver la luz eterna, pues lo semejante es amigo de lo semejante; y lo santo es aquello de aquel de quien procede la santidad, que recibe con propiedad el nombre de luz: Porque vosotros erais en otro tiempo tinieblas, pero ahora sois luz en el Señor, de ahí que el hombre, entre los antiguos, fuera llamado, según creo, "luz" (Clemente, 1988, pág. 66).

Pero hay que subrayar que Clemente no considera al hombre como un ser pasivo ante el Logos. No es un mero receptáculo. El hombre recibe, sí, al Logos, pero el Logos es Pedagogo, de modo que hace posible que, en esa recepción, se produzca una afirmación y una potenciación de las capacidades humanas, restituyéndolas a su lugar debido: la comunicación divina, tal y como fue creado (*hombre originario*). Todo renacer –como en lo clásico– supone una afirmación del hombre y de sus posibilidades espirituales, para hacer frente a su destino. Por eso nos dice que, la obra que realiza el Pedagogo es despertar del sueño, *liberar el ojo del espíritu* (Platón, 1988), hacer *girar* el espíritu hacia la luz.

> Como aquellos que, sacudidos del sueño, se despiertan en seguida interiormente, o mejor, como aquellos que intentan quitarse de los ojos las cataratas, y no pueden recibir la luz exterior, de la que se ven privados, pero, desembarazándose al fin de lo que obstruía sus ojos, dejan libre su pupila, así también nosotros, al recibir el bautismo, nos desembarazamos de los pecados que, cual sombrías nubes, obscurecían al Espíritu Divino; dejamos libre, luminoso y sin impedimento alguno *el ojo del espíritu*, con el único que contemplamos lo divino, ya que el Espíritu Santo desciende desde el cielo para estar a nuestro lado (Clemente, 1988, pág. 66).

Este es el sentido de la *iluminación* en Clemente. La iluminación no es puramente sentimental, ni espiritualista, desligada del mundo y del cuerpo. Es una potenciación de todo el hombre. Otorga un poder en *forma de conocimiento* ya que el conocimiento está en la iluminación, para luchar contra el principal mal del hombre: la ignorancia:

> La oscuridad es la ignorancia, por la que caemos en el pecado y nos cegamos para alcanzar la verdad. El conocimiento, por tanto, es la luz que disipa la ignorancia y otorga la capacidad de ver con claridad (Clemente, 1988, pág. 68).

Esta claro que esa forma superior de conocimiento es la fe. Pero aquí lo importante es advertir que la fe, es *conocimiento*, en su sentido clásico, es decir, salud. Ya incluso el Apóstol (Pablo) ha explicado con precisión que la fe es la única y universal salvación de la humanidad, por ello, su intención es hacer al hombre –en pocas palabras– más hombre.

Encender la Voluntad

¿En qué consiste la iluminación del alma? ¿Qué giro introduce el Logos, en calidad de Pedagogo, en ese proceso de iluminación? Pues enciende en el hombre su capacidad de *querer el bien* (voluntad) y su capacidad para *amar la verdad* (entendimiento). El Logos es una palabra ofrecida al entendimiento y a la voluntad humana. Pero un ofrecimiento que no es imposición por miedo o por obligación, sino seducción por iluminación. El Logos es palabra que "enciende" el interior del hombre (intra-yo) y lo impulsa a la conquista de sí mismo, y, desde ahí, al descubrimiento del mundo en toda su realidad, es

decir, en verdad y en bondad. ¿Es que no os dais cuenta de que ya no estamos bajo esta ley, bajo el yugo del temor, sino bajo el Logos de la libertad, el Pedagogo? (Clemente, 1988, pág. 69).

A esa libertad interior la llama Clemente *revestirse* de la incorruptibilidad de Cristo, y es que son pequeños, sin duda, los hijos de Dios, pues han depuesto al hombre viejo, se han quitado la túnica de la maldad y se han revestido de la incorruptibilidad de Cristo. Los que se revisten de Cristo son los dóciles al Logos. Los dóciles a Cristo son engendrados por el Logos, de modo que pueden ser llamados "hijos de Dios", por adopción. Hagamos un ejercicio de entrelazamiento de esta idea.

> El Padre (...) se convirtió él en alimento espiritual para los que practican la virtud. (Clemente, 1988, pág. 79) El alimento es el mismo Logos (Clemente, 1988, pág. 80), y los alimenta con leche y miel, es decir, con su cuerpo y su alma, un conocimiento y una ilusión, la fe y la esperanza: la fe es su cuerpo; la esperanza, su alma. (...) La esperanza, en realidad, es la sangre de la fe; gracias a ella y al alma se conserva la fe. Y si la esperanza se desvanece, a modo de un flujo de sangre, la vitalidad de la fe desaparece (Clemente, 1988, pág. 77). En última instancia, el conocimiento del Logos es un alimento que da nueva vida al hombre. Celebremos este ¡Extraordinario misterio! Se nos manda despojarnos de la vieja corrupción de la carne –como también del viejo alimento– y seguir un nuevo régimen de vida: el de Cristo; y, recibiéndolo, (...) para destruir así las pasiones de la carne (Clemente, 1988, pág. 80).

Esta nueva forma de vida con que se reviste el hombre es, lo que sin duda puede ser llamado, un *giro en la voluntad*. Y así se podría decir, yo tengo un alimento que vosotros no conocéis; mi alimento consiste en cumplir la voluntad del que me ha enviado. La Escritura prefigurará este nuevo modo de estar-en-el-mundo, y, en definitiva, este nuevo modo de ser, con varias alegorías, alimento, carne, comida, pan, sangre, leche.

> Que la sangre es el Logos lo atestigua la sangre del justo Abel, que clama a Dios. (...) Aquel justo antiguo era figura del justo nuevo, y la sangre antigua hablaba por boca de la sangre nueva. Quien clama a Dios es la sangre, que es el Logos, pues revelaba el Logos destinado a sufrir (Clemente, 1988, pág. 84).

Subrayo esta referencia porque la experiencia de la injusticia es, como en Platón (1988), la clave de la opción por una "buena voluntad" y de la confianza en el hombre. Este texto hace referencia a lo que dice la Escritura en otro lugar: *Los que tienen hambre y sed de justicia, bienaventurados*. La libertad, como forma suprema de ser en el mundo, es un modo de vida comprometido con la vida del hombre y contra todo lo que la degrada: la mentira y la injusticia. Y, a pesar de ver que la injusticia triunfa en el mundo y que la mentira sale victoriosa, es posible el bien, es posible que el hombre siga queriendo el bien.

El Pedagogo hace posible que el hombre busque la verdad y quiera el bien, aún a pesar de la injusticia: "Si se cree perfecto (el que ha adoptado la forma de vida cristiana) es por haber abandonado su vida anterior y porque tiende a una vida mejor. Se considera perfecto, no en el conocimiento, sino porque desea la perfección" (Clemente, 1988, pág. 89).

Este es el aprendizaje que se realiza en el interior del hombre, en compañía del Logos. Es evidente que no es fruto de un conocimiento puramente intelectual, sino de un conocimiento cordial, acompañado siempre por el cuidado del Pedagogo. Así, pues, el iluminado no es el que está ya salvo y fuera de los peligros de este mundo, como afirmaba el gnosticismo, sino el que opta por un largo y sinuoso camino,

el de la forja tenaz de su espíritu en la buena voluntad.

El Soplo Divino

Ahondemos aún más en esa nueva forma de vida, tarea del Pedagogo en el alma, pero con una nueva imagen. Clemente define también al Logos como ley interior del alma. Reformula así la imagen de la voz de la conciencia de Sócrates, interpretada por Platón como tendencia hacia Dios: el hombre tiene algo dentro de él que es propio de Dios. En Clemente, el punto de unión entre la tradición griega y la cristiana es: el hombre ha sido moldeado por Dios mismo, tiene un "soplo" de Dios.

> Las otras realidades de su creación las hizo Dios sólo con una orden; al hombre, en cambio, lo ha modelado con sus propias manos y le ha inspirado algo propio de Él. (Clemente, 1988, pág. 47) Si el hombre es por sí mismo un ser digno de elección, Dios, que es bueno, ha amado a este ser bueno; el especial atractivo está dentro del hombre, y precisamente por eso lo denomina "soplo de Dios". (Clemente, 1988, pág. 47) Así pues, el hombre que Dios ha creado es digno de elección por sí mismo (...). El hombre, según hemos demostrado, es un ser digno de ser amado; por consiguiente, el hombre es amado por Dios (Clemente, 1988, pág. 48).

El optimismo clásico ante las posibilidades humanas es reafirmado por Clemente mediante la idea de la Creación. El espíritu del hombre posee una *huella*, un *soplo*, que es el mismo Espíritu de Dios que lo enseña y guía desde lo más hondo de su ser. El Logos es, pues, la ley interior del hombre: es una ley que no obliga exteriormente, pero tampoco infunde temor. Es, más bien, una *verdad* que acompaña, que respeta el proceso de crecimiento y de asimilación del alma, y que "persuade" hacia una vida mejor. Y casi, como si escucháramos a Platón en el Mito de la Caverna, Clemente nos dice:

> Aprisionados en la vida como en una gran penumbra, necesitamos un guía infalible y certero. Y, como dice la Escritura, no es el mejor guía el ciego que lleva de la mano a otros ciegos hacia el barranco, sino el Logos de mirada penetrante, que conoce a fondo los corazones (Clemente, 1988, pág. 49).

Tal parece que Clemente se dirige explícitamente contra la Ley externa de los judíos y contra el temor. La pedagogía de Jesús no es la del temor, sino la de la persuasión: *girar* el alma dando las condiciones de posibilidad para que el hombre, desde dentro, desde si mismo, desde el fondo de su voluntad, quiera el bien. Expresándolo de la siguiente manera, "El Logos, al encarnarse, ha dejado bien claro que la misma virtud es la que dirige la vida práctica y la contemplativa. Si tomamos, pues, el Logos como ley, comprobaremos que sus preceptos y enseñanzas son camino corto y rápido que nos llevará a la eternidad, pues sus mandatos rebosan persuasión, no temor" (Clemente, 1988, pág. 49).

Del Asombro y la Inocencia

Ahora bien, si el ideal de vida cristiano depende de un giro de la voluntad. ¿En qué consiste ese giro? ¿Qué virtud es, en definitiva, la que es encarnada en la interioridad? Lo que, en concreto, trata de educar-formar el Pedagogo en el hombre es una voluntad sencilla e inocente. Para explicar esto Clemente hace referencia al *espíritu de niño* del Evangelio. Dice que, para el Evangelio, el *niño* es el hombre de *espíritu sencillo e inocente*. (Clemente, 1988, pág. 53) Otras veces la Escritura se refiere a esta sencillez de espíritu con la imagen de la crianza, veámoslo:

> Como el pájaro lleva bajo sus propias alas a sus polluelos, esto mismo somos nosotros: los

> polluelos del Señor. De esta forma tan admirable y misteriosa el Logos subraya la simplicidad del alma en la edad infantil. […] Una vez nos llama niños; otras, polluelos; otras, niños de pecho; otras, hijos; a menudo, criaturas, y, en ocasiones, un pueblo joven y un pueblo nuevo. Y dice: A mis servidores les será dado un nombre nuevo; llama nombre nuevo a lo reciente y eterno, puro y simple, infantil y verdadero. Y este nombre será bendito en la tierra (Clemente, 1988, pág. 54).

Ese componente "joven y eterno" puede interpretarse como esa tendencia hacia el Bien (Platón), o como espíritu sencillo (Clemente), o como la humildad (San Agustín). Y el protagonista de esta acción es el Pedagogo. Es su acción la que forma al hombre. Él es el ejemplo de humildad y sencillez, a imitar. Es el que "doma" nuestro espíritu hacia la sencillez:

> Nuestro divino domador nos cría a nosotros, sus niños, tal como a jóvenes potros (...). "Y a su potro, dice la Escritura, lo ha atado a la vid"; a su pueblo sencillo y pequeño lo ha atado al Logos, alegóricamente designado por la vid: ésta da vino, como el Logos da sangre, y ambos son bebidas saludables para el hombre: el vino para el cuerpo, la sangre para el espíritu (Clemente, 1988, pág. 55).

La idea de la doma, como la de crianza, hace referencia a la educación y, en concreto, a la formación de un espíritu de sencillez. Y Clemente se cuida de subrayar que esa forma de vida no es para alejarse del mundo, sino para insertarse en él. Por eso insiste en que Cristo es el Pedagogo de toda la humanidad, (Clemente, 1988, pág. 54) pues para él, el cristianismo es una propuesta de sentido para el mundo.

Frente a las propuestas gnósticas, el cristiano es el que vive en este mundo con la mirada puesta en lo sustantivo de la vida. Y, como forma de cultura, se siente consciente de un ideal de vida superior, y de un proyecto de sociedad.

Discusión

Erguidos hacia lo alto,
merced a nuestra inteligencia,
desprendiéndonos del mundo y de los pecados,
"apenas tocando tierra con la punta del pie"
–por más que parezca que estamos en este mundo-,
perseguimos la santa sabiduría.

Clemente de Alejandría.

Ya para finalizar, diremos que la enseñanza es entendida como un proceso de *formación*, en sentido clásico, es decir: como un camino (seguimiento) hacia un alto ideal de vida (por la senda de la perfección). Así, pues, el sentido del proceso de la enseñanza está referido a un "modelo de hombre". Ya que el ideal de vida –que se transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje– está encarnado en la persona del Pedagogo.

La enseñanza es un *proceso* que se realiza *en compañía y cuidado* del Pedagogo. No es, pues, un camino referido exclusivamente a las estructuras cognitivas del sujeto, sino, ante todo, al "saber" del Pedagogo. Éste es médico y consejero del alma. Es decir, lo que constituye la enseñanza no son las estructuras cognitivas del sujeto. La estructura cognitiva es condición necesaria de la enseñanza, pero no suficiente. Ya que la "condición" necesaria para que exista enseñanza –razón suficiente- es que el "modelo de hombres" –al que está referida la educación- esté encarnado en la persona del maestro. El *ejemplo* de vida (*imitación, mímesis*) es la categoría pedagógica central. En consecuencia, el "proceso" de enseñanza es *seguimiento*. Pero, cuidado, aunque es la persona del maestro la que hace que la enseñanza sea tal, el protagonista de la educación es *el proceso* mismo, es decir, el camino hacia el conocimiento del Logos. Platón diría que el protagonista es la búsqueda de la verdad. "Formar" al hombre es librar su espíritu de la ignorancia; de este modo, el camino de la libertad es la verdad. Por eso, enseñar es cultivar –cuidar, sanar, fortalecer– las "semillas" de la verdad que habitan en el si mismo, en el interior del ser. Este cuidado –formación- produce la afirmación y potenciación del hombre. Y su meta es *conocer a Dios* (iluminación), es decir, recibir (encarnar) la misma vida divina: "revestirse de la vida de Cristo".

Clemente comienza el camino de radicalización de dos aspectos centrales de la teoría educativa. En primer lugar, lleva a su máxima expresión la identificación entre misión (educación) y persona (Jesús de Nazaret), hasta el punto de identificar el "modelo de hombre a imitar" con la misma "Persona" del Logos. El Pedagogo es, además de educador, el modelo de hombre a imitar. En segundo lugar, el camino de la interioridad. Platón radicalizó la dimensión espiritual del hombre sobre la material y corporal, pero

Clemente –y sobre todo Agustín–, radicalizan la dimensión interior del hombre (interioridad o yo interior), llevando, pues, a sus últimas consecuencias las posibilidades de la libertad del hombre.

En suma, Clemente de Alejandría elabora una clínica del logos para construir la virtud del alma.

Referencias bibliográficas

Agazzi, A., *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Alcoy, Ed. Marfil, 1966 (3 vols.).

Clemente de Alejandría*, El Pedagogo*, Madrid, Ed. Gredos, 1988.

Fernández Ardanaz, S., *Génesis y anagénnesis. Fundamentos de la antropología cristiana según Clemente de Alejandría*, Vitoria, Ed. Eset, 1990.

Galino, M.A., *Historia de la educación*, I, Madrid, Gredos, 1960.

J. Quasten, *Patrología* I, Madrid, BAC, 1968.

Marrou, H.-I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971.

Merino Rodríguez, M. *Stromata*, Ciudad Nueva, Madrid 1996-2005

Platón. Diálogos IV. *La República,* editorial, Gredos 1988.

R. Trevijano, *Patrología*, Madrid, BAC, 1994

Werner Jaeger, *Cristianismo primitivo y Paideia griega*. Ed. FCE, 1985.

Álvaro Luis López Limón

Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas," desde marzo de 1982, con una carga de trabajo base: Tiempo Completo más diez horas adscrito a la Unidad Académica de Estudios de la Humanidades (Doctorado en Estudios Novohispanos) y a la Unidad Académica de Psicología (Área de Psicología Social).

Formación Académica. Licenciado en Economía (1982), Especialidad en Docencia Superior (1995) Maestría en Ciencias Sociales (2003), estudios de Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas (2005), Doctor en Humanidades y Artes (2016) por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PROMEP desde 1997 a la fecha. Ratificación de perfil PRODEP 2016-2018. Actualmente es parte del Cuerpo Académico CA-UAZ-172. Teoría, Historia e Interpretación del Arte, LGAC – Docencia, Interpretación e Investigación en las Arte.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Dialnet plus

Fuente Académica Plus

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

ProQuest

EBSCOhost

Banco de datos IRESIE

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Google Scholar

OCLC WorldCat

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

INDEXED BY LatAm Estudios+

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SERIUNAM

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

ROAD
DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

PKP | INDEX

Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

I2OR International Institute of Organized Research (I2OR)

INFOBASE INDEX

¿Dónde lo publico?

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx