

Articulación Universidad - Escuela Secundaria

# PROGRAMA NEXOS



1968-2018  
50° aniversario UNR

# 50

Secretaría Académica de Grado  
Secretaría de Enseñanza Media y Superior Técnica

# PROGRAMA NEXOS

## Articulación Universidad – Escuela Secundaria

Desde la **SPU** (*Secretaría de Políticas Universitarias*), el vínculo del sistema universitario con el nivel secundario se genera a través de los espacios de intercambio promovidos desde los **CPRES** (*Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior*), que permitieron delinear una propuesta a partir de tres dimensiones que constituyen los ejes vertebradores de este Subprograma:

1. El abordaje de competencias básicas y específicas para el acceso a la educación superior.
2. El reconocimiento de las diferentes opciones institucionales de educación superior y sus ofertas formativas.
3. Las experiencias orientadas a la formación de vocaciones tempranas.

A partir de estas tres dimensiones, se plantean diferentes estrategias de acción como: programas de tutorías en las escuelas secundarias; formación de vocaciones tempranas; acompañamiento de trayectorias educativas; producción de material educativo y estrategias de formación y capacitación permanente.

Contacto  
Pizzurno 935, piso 2, oficina 401, C1020AAC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
Teléfono: (011) 4129-1000, interno 1396  
Correo electrónico: [articulacioncpres\\_spu@educacion.gob.ar](mailto:articulacioncpres_spu@educacion.gob.ar)

## ÍNDICE

Carlos A. Hernández	
PRÓLOGO .....	3
Teresa Bertaina y Daniela Toni	
Un punto de partida. El pasaje de los estudiantes secundarios a la Universidad .....	5
Ana María Sardisco	
La actividad filosófica. Del ágora a Netflix .....	9
Marianela Fernandez Oliva	
Desafíos de la Formación Académica en Derecho: Pensar en Clave de Derechos Humanos .....	21
Franco Gatti	
Razones para una práctica-teórica de los derechos humanos en la educación secundaria .....	34
Federico Ferroggiaro	
Rosario se lee, literatura de Rosario en las escuelas secundarias .....	45
Liliana I. Pérez y Patricia G. Rogieri	
La escritura académica en las áreas de conocimiento. Propuesta de líneas de intervención docente en la escuela secundaria .....	55
Claudia F. Drogo	
El desafío de enseñar Ciencias Experimentales .....	69
Betina Cattaneo, Ma. Verónica Filotti, Ma. del Luján Martínez y Mónica Napolitano	
La matemática: Un vínculo entre el pensar y el hacer .....	83

## **PRÓLOGO**

El tránsito de la escuela media al sistema universitario ha sido siempre una experiencia compleja para los estudiantes, tanto por los cambios de prácticas, contenidos, reglas y escenarios, como por las exigencias institucionales que demandan del ingresante definiciones estratégicas y consolidación de sus expectativas vocacionales.

Sin embargo, esa complejidad también se materializa en los demás actores de la comunidad académica, que en diversas situaciones carecen de herramientas adecuadas para dar respuestas satisfactorias a la perplejidad e incertidumbre que experimentan los aspirantes.

Articular ese pasaje y vincular en acciones comunes a la escuela secundaria con el ámbito universitario es una preocupación imperativa que se expresa en múltiples experiencias en los últimos años en la Argentina.

Sin embargo, en esta ocasión, a través de la propuesta del Programa NEXOS la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, acierta en el diagnóstico y en el proyecto, al asumir que sólo con el protagonismo mancomunado de las jurisdicciones provinciales y el compromiso de los actores universitarios presentes en el ingreso, pueden producirse aportes valiosos y potencialmente exitosos.

Se trata de desvirtuar la idea del compromiso de formación de la escuela media aislado de la proyección y continuidad de sus estudiantes en la vida de la Universidad; y de ésta de aceptar que debe colaborar con aquélla en la construcción de herramientas para el proceso de transición que favorezcan el ingreso y la permanencia en sus claustros.

En esa convicción la Universidad Nacional de Rosario celebró la convocatoria ministerial y acudió entusiasta a participar activamente en las etapas de diseño del proyecto y en las diversas instancias de su realización, una de las cuales se materializa en esta publicación científica.

Para ello se involucraron varias de sus Secretarías y actores, quienes junto a un valioso grupo de personas lograron coadyuvar esfuerzos y concretar los objetivos y propósitos que se definieron. Centralmente, la Secretaría Académica de Grado, la Secretaría de Enseñanza Media y Superior Técnica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Extensión Universitaria, interpretaron el mandato rectoral y lograron vertebrar satisfactoriamente acciones colaborativas y de cooperación recíproca. La dirección conjunta de todo el proyecto, a cargo del Secretario Académico de Grado, Dr. Carlos Hernández, y del Secretario de Enseñanza Media y Superior Técnica, Prof. Claudio López, generó las condiciones necesarias que impulsó la construcción horizontal y conjunta al interior de nuestra Institución.

Debe señalarse también, que el proyecto consagró la labor conjunta de nuestra Universidad de Rosario con la Universidad Nacional del Litoral. La envergadura y trascendencia de la temática, motorizaron que las dos grandes universidades públicas de nuestra provincia, jalonaran un eslabón más en su rico trayecto de labor común y construyeran sendas propuestas espejos en miras a dar mayor fortaleza a la acción.

En igual sentido, nada hubiese podido realizarse eficazmente sin el permanente apoyo y esfuerzo del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que desde el inicio abrió sus puertas, dispuso sus actores, recursos y espacios para acompañar el programa.

La coordinación específica de esta etapa del proyecto fue responsabilidad de la Secretaría Académica de Grado, y contó con el acompañamiento encomiable de nuestra Facultad de Humanidades y Artes.

Finalmente, valorar con énfasis y especial agradecimiento el valor humano y la producción intelectual de quienes son autores de los artículos que nutren esta publicación. Ellos interpretaron fielmente la télesis de la propuesta, y entendieron que sus producciones, reunidas en propuesta disciplinares concretas, serían centrales para vertebrar un texto que aspira a brindar instrumentos para fortalecer la articulación entre la enseñanza media y el ingreso a la universidad. Ellos son Teresa Bertaina, Daniela Toni, Ana Sardisco, Marianela Fernández Oliva, Franco Gatti, Federico Ferroggiaro, Liliana Pérez, Patricia Rogieri, Claudia Drogo, Betina Cattáneo, María Verónica Filotti, María del Luján Martínez y Mónica Napolitano, y son recipiendarios meritorios de nuestro reconocimiento.

Por lo compartido, la Universidad Nacional de Rosario reafirma su compromiso con la consolidación y el crecimiento de su población de ingreso, y con la permanencia de sus estudiantes en el respeto valioso de sus vocaciones y de la construcción de su identidad académica, ética y democrática. Para ello, entiende imprescindible continuar el camino que el Programa NEXOS propone, haciendo votos para que el mismo se consolide como una eficaz política pública.

Carlos A. Hernandez  
Secretario Académico de Grado

Gustavo M. Nadalini  
Sub-secretario Académico de Grado

**Teresa Bertaina • Daniela Toni**

**Un punto de partida.  
El pasaje de los estudiantes secundarios a la  
Universidad.**

**FHyA – UNR**

**Área de Capacitación y educación continua**

 [educacioncontinua-hum@unr.edu.ar](mailto:educacioncontinua-hum@unr.edu.ar)

Este libro nace de la intención de reflexionar acerca de la educación superior en el contexto actual del mundo globalizado donde enfrenta como uno de sus problemas el acceso y la permanencia de los que habiendo terminado el ciclo de educación obligatoria –esto es la escuela secundaria- buscan su incorporación a la vida universitaria y/o al mundo del trabajo. Escenario complejo donde el conocimiento resulta imprescindible para la toma de decisiones.

Frente a esta situación el Ministerio de Educación y Deportes a través del CPRES presenta el *Diálogo entre la educación secundaria y la UNR*, por lo cual, en el marco de su planeamiento institucional la universidad desarrolla el proyecto denominado *Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa*.

Así, desde estas páginas, la inclusión se constituye en una visión de la educación que requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades y de las personas en particular que deberán traducirse necesariamente en cambios en las actitudes y en las acciones para lograr el reconocimiento de que los jóvenes son sujetos plenos de derecho.

Desde nuestra lectura, la universidad asume la necesidad de crear las condiciones necesarias para evitar los obstáculos que impidan su puesta en práctica ya que “la educación inclusiva debe ser concebida como un proceso de creación, como una búsqueda constante” (UNESCO, 2005) para proporcionar respuestas adecuadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje a fin de lograr la participación y el éxito de todos los estudiantes y la eliminación de las barreras que impidan el ejercicio de sus derechos.

La política educativa de la UNR, desde ese marco conceptual y ético, pone su mirada en la educación como proceso formativo. Como centro de estudios superiores ejerce su ministerio cultural e intelectual. Los grandes protagonistas son hombres y mujeres que forman parte de la conciencia democrática y social del país en un espacio de aprendizaje, discusión y producción.

El paso de la Escuela Media a la Universidad constituye un momento crucial en la vida de los estudiantes que enfrentan una diversidad de desafíos y se ven en una difícil situación marcada por la incertidumbre. Convencida de su responsabilidad, la UNR - inspirada en claros propósitos orientadores e integradores- sostiene la implementación de programas de articulación, articulación interinstitucional, a fin de acompañar a las instituciones educativas en la tarea de la inclusión para el logro del pleno ejercicio de enseñar y aprender. Esto que implica la construcción de acuerdos interinstitucionales aproxima a todos los ingresantes a la gran aventura educativa, porque los jóvenes

estudiantes del nivel medio y no sólo los jóvenes universitarios, marcan la dinámica del presente y la posibilidad del futuro en la medida en que se constituyan en protagonistas plenos de la vida universitaria, lo cual sólo será posible mediante su activa participación, no como meros espectadores, sino como actores que ejercen sus derechos y aplican su voluntad de participar con sus docentes y coordinadores en la ampliación de una dinámica de mutua cooperación y compromiso activo.

Así, partiendo del reconocimiento del cambio que implica la interacción entre la Universidad y la Escuela Media, los estudiantes serán colaboradores y beneficiarios de los proyectos en los que elijan participar para la promoción y desarrollo de la educación en general, y por ende para su crecimiento personal.

Como exigencia de nuestro tiempo la universidad con su acción en pro de la articulación, y en el marco del diálogo entre la Escuela Secundaria y la UNR en el espacio propio de esa articulación con las escuelas secundarias, es transformadora y reparadora. A partir de la participación de los distintos actores, en este caso los diferentes actores universitarios (docentes, autoridades, alumnos) la Escuela Media lleva a cabo el objetivo primordial, es decir, el intercambio intelectual que conduce a la democratización integral y pone en marcha y sistematiza proyectos intelectuales, culturales, artísticos, científicos.

Apoyar las propuestas que expresan contenidos aún de otros ámbitos para dar acceso a la mejor calidad de la educación y hacerlo en todas las áreas, significa poner en acto un abierto y plural espacio reflexivo orientado especialmente al desarrollo de mecanismos de articulación institucional.

Este vínculo convoca a la integración y lograrla es garantizar también la participación amplia de diversos sectores interesados en el desarrollo de acciones necesarias para superar las actuales circunstancias. Se trata de reconstruir, de poner en marcha nuevamente la educación. Se trata del saber y los saberes. Se trata de los que no reciben la educación que necesitan, es decir, de los que quedan afuera, de los excluidos. Por eso es necesario que todos reconozcan la complejidad y la naturaleza de este quehacer educativo y la importancia de entender que la educación y el asesoramiento inclusivo son un derecho que implica el ingreso, la permanencia y el egreso de la universidad pública, la cual debe garantizar la calidad académica en todas las actividades de producción y elaboración de los conocimientos, los que no sólo serán transmitidos sino que deben ser construidos a partir de la propia experiencia y de la propia producción de los alumnos.

Lo más urgente es, entonces, establecer políticas de articulación para el acceso al nivel universitario y para que el acompañamiento a los estudiantes en las actividades que así lo requieran los lleve a participar activamente en hacer realmente equitativas las posibilidades de apertura hacia el estudio o el trabajo.

Estas páginas son también ejemplo de que la Universidad desde los diferentes aportes teóricos y cruces interdisciplinarios ayudará a la necesaria transformación educativa. Nace de su convicción y por ende, su responsabilidad es generar las condiciones institucionales para el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, entre Universidad y Escuela Media como respuesta sustentable a las problemáticas y requerimientos sociales para poder mostrar y demostrar que la educación es el mejor camino hacia la plenitud de la dignidad del individuo.

La acción en este campo ya no es sólo motivo de debates doctrinarios, por lo cual esta situación se recoge y se discute en este libro desde el primer recorrido de su índice en la especificidad de sus contenidos. En él se lee el trabajo riguroso de docentes e investigadores de la UNR que encuentran ante todo la posibilidad de construir y delimitar discursivamente su acción, teniendo en cuenta no sólo la solución de problemas teóricos y metodológicos sino también las contradicciones propias del sistema a través de sus miradas y de las de otros estudiosos e intelectuales. Aquí sientan las bases conceptuales de aquello que proponen.

Reconocemos en sus escritos la coherencia y el sentido global de sus investigaciones y de sus experiencias académicas y pedagógicas. Sus reflexiones evalúan siempre la manera en que las acciones públicas se vinculan con las necesidades sociales.

Todos los autores afrontan las problemáticas recuperando y, por ende, respetando el bagaje cultural y conceptual de los estudiantes que llegan para recorrer este nuevo camino.

El ordenamiento de los materiales responde a las diferentes preocupaciones de los diversos campos del saber.

La primera parte aborda la filosofía, el derecho y su tránsito a los Derechos Humanos.

- El texto de la licenciada Ana María Sardisco acerca la actividad filosófica a los compromisos ético-políticos. Invita a filosofar y lo asocia con los diferentes niveles de la enseñanza. En ese "tránsito" propone cambiar modos, introducir interrogantes y volver a pensar en medio de nuevos niveles de globalización. Llama a docentes y estudiantes "actores del co-filosofar". Los invita a recorrer juntos un camino no marcado de antemano en busca de la verdad pero sin pretensión de llegar a la certeza.
- Marianela Fernández Oliva en su escritura asume la complejidad de nuestro tiempo signado por la tensa relación entre la economía de mercado, los procesos de globalización/marginalización y la democracia. En un reto original piensa la relación entre la educación y el Derecho como un reaseguro para la comprensión de la nueva lengua de los Derechos Humanos.
- Franco Gatti en sus "Razones para una práctica-teórica de los derechos humanos en la educación secundaria" marca que los derechos humanos, en tanto discurso sobre la dignidad personal dan cuenta de lo imprescindible que resulta inaugurar ámbitos renovados, en este caso la escuela, para la discusión sobre la materia e involucra definitivamente el escenario educativo. La educación en derechos humanos promueve una labor orientada a construir relaciones, actitudes y valores de respeto a la dignidad de la persona. Por eso es pertinente redefinir los alcances educativos de este paradigma.

La segunda parte ahonda en propuestas pedagógicas en la tensión lengua-literatura-texto- discursividad.

- Federico Ferroggiaro presenta un detalle del trabajo realizado en el marco del proyecto *Rosario se lee*. Piensa en propuestas didácticas que se realizan entre docentes y alumnos a partir de cuentos y poemas seleccionados. Además de la implementación de textos seleccionados en los programas de las materias Lengua y Literatura propone recuperar los testimonios y experiencias de los verdaderos participantes.

- Las profesoras Liliana Pérez y Patricia Rogieri afirman que en el escenario actual, resulta ineludible considerar el hiato producido entre las competencias de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes en la escuela secundaria y las requeridas para comprender y producir discurso académico en la Universidad. Si bien es manifiesto el interés de la escuela por intervenir en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, resulta relevante una comunicación interinstitucional entre niveles, una comunicación que favorezca la creación de espacios de diálogo e interacción que permitan tanto a los profesores de las escuelas secundarias como a los de las carreras universitarias identificar las necesidades específicas de las diversas áreas del conocimiento científico y diseñar modos de comunicación a partir del reconocimiento de un problema en común.

La tercera parte se centra en los problemas que surgen de y en la enseñanza de las Ciencias y marcan la tensión entre las ciencias y sus didácticas.

- Con respecto a las ciencias experimentales, Claudia Drogo promete el gran desafío pedagógico basado en las nuevas estrategias para enseñar sin dejar de lado las emociones, siempre de cara a los diferentes contenidos. Destaca la importancia del trabajo docente ante las nuevas propuestas de abordaje en el marco de la democratización que demanda reflexión y estudio
- Desde la matemática las profesoras Cattaneo, Filotti, Martínez y Napolitano abordan el vínculo del pensar y el hacer en relación con las prácticas de la enseñanza en la matemática desde el enfoque actual de resolución de problemas como posibilitador para pensar conjuntamente -estudiantes y docentes- desde los problemas mismos.
- En definitiva los textos que integran este libro desarrollan tres líneas de trabajo interrelacionadas, tres gestos alrededor de un mismo objetivo. Escritas por intelectuales de diversas áreas, estas reflexiones no aspiran a un desarrollo orgánico. Su nexo es una necesidad, la de ayudar a resolver un problema que necesita urgente solución en medio de las contradicciones del siglo XXI.

La escritura dibuja en su pluralismo expresivo la intervención docente en la búsqueda constante de la integración. Las cuestiones que se tocan, las reflexiones que problematizan y se problematizan no tienen pretensión de exhaustividad; responden a la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones para tratar de garantizar una amplia participación interinstitucional en la heterogeneidad de las propuesta.

Y la lectura encierra a los actores en un compromiso ético: marcado por la responsabilidad, la apertura para los cambios, la adecuación a la diversidad y a los avances del desarrollo científico y tecnológico.

Definen la impronta de la convivencia democrática, la actitud crítica y creadora y las estrategias de intervención para despertar en los jóvenes durante el desarrollo del proceso educativo, expectativas sociales de dignidad e integridad.

## Ana María Sardisco

### La actividad filosófica. Del ágora a Netflix.

FHyA - UNR

 [anisardisco@gmail.com](mailto:anisardisco@gmail.com)

#### INTRODUCCIÓN

La actividad filosófica, su fuerza como “educadora de la humanidad” está atravesada por compromisos ético-políticos. Su nacimiento como reflexión, argumentación, confrontación y debate está unido al advenimiento de la polis. La filosofía es hija de la ciudad, encuentra en el lenguaje el instrumento político por excelencia y despliega su actividad formadora de ciudadanía en el “ágora”. Es en ese espacio público en donde despliega su potencial, será con el correr de varios siglos que se convierte en un saber que circulará y tomará vida en lugares hasta algunos años atrás impensados.

Filosofar es invitar a emprender un viaje, a recorrer un camino que no está trazado de antemano y que es personal, epocal, empapado de múltiples circunstancias. Actividad paradójica ya que se busca la verdad pero sin pretensiones de llegar a un puerto de certezas inamovibles.

No hay una Filosofía para cada nivel de la enseñanza, hay continuidad de la actividad de pensar aunque cambien los modos, a partir de otros interrogantes y con nuevos marcos teórico-críticos. Los jóvenes van transitando nuevas vivencias y prácticas y se incorporan a otras aulas de filosofía. No comienzan la universidad sin saberes, muy por el contrario, traen de la escuela secundaria las mochilas repletas de conceptos, normas, dudas, críticas y problemáticas a las que hay que incorporar la práctica filosófica de re-pensar lo ya pensado y la pregunta simple, aunque no inocente, ¿es posible pensar de otra manera?

El aborto, la eutanasia, los derechos humanos, cuestiones de sexualidad y género, problemáticas ecológicas, entre otros, son los temas que cobran cada vez más interés en los estudiantes y a los que acceden por medio de las nuevas tecnologías. La Filosofía y la Ética contemporáneas aportan a la reflexión de dichas temáticas, tienen para ofrecer una perspectiva crítica no aislada de otros campos de saber.

El creciente interés sobre la reflexión filosófica y su enseñanza obedece a distintos factores: las características de las sociedades contemporáneas signadas por diversas manifestaciones de violencia e intolerancia, la necesidad de incluir en la formación académica de profesionales un espacio de reflexión crítica sobre la cultura, la ciencia, los saberes y las prácticas, la importancia de la formación en valores y el encuadre ético que todos los profesionales requieren. Además se fue visibilizando en las últimas décadas lo oportuno de poner en foco qué pasaba con la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio y en el nivel superior para cotejarla con las demandas actuales de la operatoria filosófica.

Quizás otro factor a tener en cuenta es el intento de suprimir la asignatura de planes de estudio, a veces concretado, y en algunos casos su velada descalificación ya sea por borrar su nombre o por transformar los espacios curriculares de impronta filosófica en ámbitos anodinos de simuladora interdisciplinaria.

Hoy el desafío es renovar la actividad de pensar en medio de niveles de globalización insospechados. La plataforma de expansión internacional Netflix modifica los modos de consumo de millones de personas. Nuevos modos de contar historias sobre temas que interesan a los estudiantes que transitan los últimos años de la escuela secundaria y el inicio de la vida académica universitaria.

Podríamos, tomando la propuesta derridiana, “pensar lo que viene”, preguntarnos ¿qué hacer? ¿Cómo establecer nexos que den continuidad y discontinuidad entre el ejercicio ciudadano/filosófico de reflexionar el presente en el secundario o en la universidad? Preguntas a las cuales no encontraremos respuestas taxativas porque, como sabemos, educar y filosofar son actividades sin garantías. Quizás, una vez más, los griegos nos puedan ayudar a pensarnos como actores del co- filosofar, actividad eminentemente política que encuentre a docentes y estudiantes en las aulas como comunidades de indagación.

---

## 1 • Filosofar a partir de los maestros de la sospecha

Paul Ricoeur<sup>(2004)</sup> denomina maestros de la sospecha a quienes cuestionan los ideales ilustrados e instalan, ya sin retorno, la crisis de la noción de sujeto. Realizarán la tarea de desvelar aquello que los hombres creen conocer sobre su conciencia y que no es más que un disfraz, una mentira. Freud, Nietzsche y Marx tienen en común poner en duda la conciencia cartesiana. No son escépticos; son destructores pero posibilitan una nueva forma de interpretar, una nueva etapa que abre múltiples posibilidades de salir del dogmatismo y de toda forma de solipsismo. Sigmund Freud se separa de la filosofía -aunque algunos libros son casi filosóficos (por ej. “El malestar en la cultura”)- quiere fundar una ciencia nueva y para ello no duda en rechazarla porque se aferra a la ilusión de dar una visión del universo sin lagunas y con coherencia. Freud utiliza de vez en cuando referencias al eros platónico, al imperativo kantiano, al “eterno retorno” de Nietzsche. Freud era reacio a lo especulativo de la Filosofía, como lo era de la medicina de su época. Pretendió salvar todos los obstáculos que se oponían al acceso a la verdad, el principal de ellos era la idea de considerar al yo como equivalente a la conciencia, justo lo que hacía la Filosofía.

El encuentro y/o desencuentro de ésta última con el Psicoanálisis ha renovado la pregunta por la Filosofía, constituye un sacudimiento considerable porque no es un tema específico que la Filosofía tendrá que reconsiderar, sino que es la Filosofía misma la que está cuestionada, o mejor dicho, el saber que dice poseer.

El discurso, el cuerpo, el poder y la educación, por sólo mencionar algunas, aparecen como construcciones teóricas que configurarán un campo de tensiones y ambigüedades que se han dado históricamente en las relaciones entre Filosofía-Psicología-

Psicoanálisis. Cuando se hace referencia al psicoanálisis como una antifilosofía se quiere remarcar una forma totalmente distinta de relacionarse con el saber, con la verdad. Relacionarse en cuanto a método, objetivos y finalidades distintas. El Psicoanálisis subvierte las relaciones imaginarias con el saber, no porque sea más válido, sino porque se sustenta en el saber del deseo, en el saber inconsciente. Reivindica una manera de pensar opuesta por razones obvias: hay un saber sin sujeto.

El otro "maestro de la sospecha", Karl Marx, realiza una contribución fundamental a la Filosofía Política y a la crítica de la sociedad burguesa, aunque va a dedicarse de lleno a la Economía Política. Su legado en la tarea de reflexión crítica consiste en desenmascarar la ideología (superestructura) como falsa conciencia. La conciencia se enmascara por intereses económicos. La ideología, la filosofía y la religión de un determinado momento histórico son las que corresponden a la clase dominante y tratan de que ella mantenga sus privilegios al justificar la estructura económica.

La Filosofía, para Marx <sup>(1994)</sup>, sólo puede desplegarse como acción transformadora al servicio de la Historia, y además nos advierte que "los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo". (Marx, 1980, p. 3)

Por su parte Frederich Nietzsche, filólogo, poeta, músico, uno de los pensadores que más influencia ha tenido en el Siglo XX, el más radicalizado en su crítica al planteo metafísico y a toda la historia del pensamiento occidental, suscita interrogantes y provoca la más despojada reflexión. Propone una inversión de la estructura del pensamiento metafísico, rompe con las categorías de inmutabilidad, unicidad e inmaterialidad. Con sagacidad e ironía, Nietzsche se pregunta por la idiosincrasia del filósofo y la encuentra en... "su carencia de sentido histórico, su odio a la idea misma de devenir, su afán de estaticismo egipcio" (Nietzsche, 1993, p. 55). Los filósofos sacan todo hecho de la historia, niegan el devenir porque alaban la eternidad y todo lo momifican, lo matan y disecan.

En Nietzsche la hermenéutica de la sospecha se radicaliza al máximo. Es una constante en su obra poner de relieve el carácter mediador y mediatizador del lenguaje, vehículo indispensable para el ejercicio de la razón. Contribuye decisivamente al destronamiento de la conciencia, la cual no sólo depende de factores externos de tipo socioeconómico, o de factores internos de tipo psicológico, sino que depende de ese medio no inocente en el que por fuerza "viven" sus productos: el lenguaje y su gramática.

Hay en Nietzsche diferentes líneas de crítica, las cuales parten y convergen en una crítica total de la cultura que persiste en negar la vida que hay que reponer dejando atrás la que fuera maltratada, escindida, dilapidada bajo las formas de sometimiento de una civilización decadente. La conciencia, el conocimiento, la ciencia y la moral atacan la vida y así la niegan.

La inversión que propone no significa resaltar el término negado en la dualidad sino acabar con todas las que ha instalado el pensamiento occidental, mostrar el modo en que han sido impuestas y desenmascararlas. Del mismo modo, desmontar la sacralidad de los valores, que en realidad suponen valoraciones desde las cuales se interpretan los fenómenos. Siempre hay pluralidad, constelación, coexistencia de sentidos y también una pluralidad silenciosa en cada acontecimiento. El arte de interpretar debe consistir en atravesar las máscaras y en descubrir qué es lo que se enmascara y por qué.

### **En síntesis:**

La construcción de nuevas subjetividades que aportan los maestros de la sospecha -Marx, Nietzsche y Freud- ha configurado una especie de plataforma de despegue para el trabajo filosófico. El valor de los autores citados radica en que nos permiten poner en acción el ejercicio de la sospecha, el análisis crítico, la tarea de deconstruir el andamiaje conceptual que "la razón" ha desplegado de modo omnipotente y dogmático. Mostrar sus fallas, sus olvidos, sus quiebres y también las fisuras nos permite hoy cuestionar el ejercicio de una concepción filosófica que ha querido sostenerse por fuera de la historia. Estos pensadores desenmascaran la conciencia, la destronan. El paradigma de la conciencia se desvanece y con ella, los modos de enseñanza que en dicho paradigma buscaban fundamento.

En consecuencia la Filosofía no puede ser la misma. Es un momento "bisagra" a partir del cual la reflexión filosófica asume toda su fuerza y compromiso al salir al encuentro de las exterioridades que ahora la constituyen. Freud, Marx y Nietzsche, en tanto ejercicios de la sospecha posibilitarán un abanico de corrientes y movimientos filosóficos que instalarán en el panorama del pensamiento contemporáneo la revisión crítica del sujeto, de la razón, de la historia y de la Filosofía misma y producirán la destrucción de un paradigma de racionalidad centrado en el sujeto.

Desde los griegos hasta nuestros días, desde Platón a Nietzsche, desde Foucault a Jean-Luc Nancy, el cuerpo, el poder y el lenguaje han ocupado un lugar importante en las consideraciones filosóficas, aunque de distinta manera y bajo diferentes miradas según el contexto histórico.

Dichas problemáticas, presentes hoy en la Filosofía, han instalado un nuevo horizonte crítico en la concepción metafísica tradicional, totalizadora y logocéntrica que se consolidó en la historia de la Filosofía con significativos "olvidos": "olvido del ser", "olvido del lenguaje", "olvido del cuerpo".

La crítica a la Filosofía tradicional del sujeto moderno, que adquiere diversos aspectos del giro lingüístico<sup>1</sup>, del pragmático y del hermenéutico, convergen en señalar los límites de la razón declarando su crisis. Al mismo tiempo la crisis de fundamentación anula toda posibilidad de conocimiento absoluto como también de certeros y acabados modelos de enseñanza de distintos saberes y en especial de la filosofía.

Considerar al yo como conciencia, al cuerpo como res extensa, a los placeres como alejados del bien, a la verdad como adecuación y al lenguaje como mero instrumento, fueron las cuestiones que desde la filosofía tradicional se constituyeron en obstáculos pero que desde los planteos filosóficos contemporáneos se intentarán salvar.

El pensamiento contemporáneo nos invita a pensar sin certezas, desde los límites de la razón, situados en un aquí y un ahora, con múltiples condicionamientos. Estos últimos, lejos de proclamar que la Filosofía ha muerto, la encuentran viva. En lugar

de refugiarse en un discurso totalizador y absolutamente verdadero, se “humaniza” frente a las demandas de una sociedad que cada vez más necesita espacios de reflexión crítica.

El impacto de los maestros de la sospecha en los debates acerca de la enseñanza de la filosofía son más que evidentes. La radicalidad de la ruptura acerca del modo de hacer filosofía tradicional trae consigo el cuestionamiento de aquello que se consideraba que podía ser enseñado, su modo de hacerlo, sus contenidos, sacralizados e innecesariamente repetidos y memorizados. Queda más que evidente la diferencia entre filosofar y dogmatizar o adoctrinar.

La reflexión sobre la enseñanza del filosofar queda ahora asociada a la posibilidad de desmarcarse de todo ejercicio dogmático. La duda y la sospecha buscan los intersticios desde los cuales la operatoria filosófica adquiere su fuerza. Enseñar Filosofía es poner en acto el ejercicio de la sospecha como puerta de ingreso al ejercicio crítico.

El impacto de la escuela de la sospecha acerca de la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía toma toda su fuerza crítica en tanto se desvanece la supuesta autonomía de la Filosofía y el modo de enseñarla independiente de otros saberes y prácticas que resguardan un núcleo duro en el que se atrincheran verdades absolutas.

---

## 2 • Dimensión ético-política de la Filosofía

La actividad del filosofar está enlazada con la actividad política desde su etapa inicial. El mismo nacimiento de la filosofía, como hija de la Polis, estuvo signada por la reflexión, la argumentación, la confrontación y el debate público. El advenimiento de la polis y el nacimiento de la filosofía son acontecimientos inseparables. El pensamiento racional apareció de modo solidario con las estructuras mentales y sociales de la ciudad griega. Aristóteles definió al hombre como “animal político” porque la razón en su esencia es política<sup>2</sup>

La filosofía ha mostrado desde sus orígenes el compromiso con las dimensiones ético-políticas y hoy el filosofar ha hecho explícita su vocación utópica que se empeña en sostener y reivindicar el ejercicio de ciudadanía.

Ejercer ciudadanía es ser portador del derecho a tener derechos y si éstos son arrebatados o postergados, lo que se niega es la ciudadanía y los propios Derechos Humanos. Filosofía y ciudadanía contraen vínculos que aún perduran en tanto concibamos que la enseñanza de la Filosofía es un aporte a la formación del ciudadano.

Como educadora de la humanidad, como formadora de ciudadanía crea herramientas conceptuales para fundamentar intersubjetivamente normas morales y políticas, promueve la responsabilidad cívica, abre nuevos horizontes de

---

<sup>1</sup> La importancia del Giro Lingüístico y su impacto en la Filosofía contemporánea se encuentra en Sardisco Ana María (comp.) (2014: cap.4 )

<sup>2</sup> “Para el griego, el hombre no se separa del ciudadano; la phronésis, la reflexión, es el privilegio de los hombres libres, que ejercen correlativamente su razón y sus derechos cívicos.” (Vernant, 1992, p.144).

comprensión y tolerancia en un mundo que necesita con urgencia el respeto irrestricto a los Derechos Humanos.

La Filosofía necesitó primero revisar la idea de ciudadanía. En la modernidad estuvo comprometida con la clase burguesa que buscó consolidarse a costa de la exclusión de otros sectores sociales, para luego asumir su rol protagónico en reconstruirla. La nueva concepción de ciudadanía asume la característica de multiculturalidad en las sociedades contemporáneas, reivindica y alimenta el diálogo intercultural y toma distancia de aquella que se entendía como lo dado por poseer nacionalidad y derechos. Se concibe en tanto su ejercicio pleno se construye y forma parte de una comunidad en que se garantiza el ejercicio real y efectivo de los Derechos Humanos, sin exclusión social, ni económica, ni cultural.

La filosofía procede por argumentación y ésta siempre implica al otro. Sin el “otro” no hay argumentación: Co-filosofar, filosofar con otro, instalar el diálogo, el debate, como dispositivos que rompen con el pensamiento único, con todo tipo de solipsismos, autoritarismos y dogmatismos.

El filosofar según Francisco Parenti<sup>(2004)</sup> implica habilidades dialógicas, apertura a evidencias y razones de distinta procedencia que promueven la vida democrática.<sup>3</sup> Hoy, la actividad filosófica adquiere su fuerza en el contexto de sociedades democráticas que ya no aceptan el monopolio de “una” verdad, por haber aprendido, después de cruentas experiencias de totalitarismo, que el disenso es fructífero, que las alternativas enriquecen el pensamiento y que la filosofía tiene una función vital en épocas de crisis y de desencantos.

El pensamiento crítico se ejerce tanto en el universo personal como en el colectivo. La dimensión social, la fuerza formadora y educadora de la filosofía despierta a comunidades del letargo y del conformismo. Hacen lugar a la sospecha y a la duda allí donde sólo reinan el dogmatismo y el sometimiento. Hacen que la actividad filosófica se torne “peligrosa” para aquellas sociedades donde se anula el sistema democrático y reina la intolerancia.

Así sucedió en Argentina cuando, en el período comprendido entre 1976 y 1983, la dictadura más cruenta asoló el país desde su independencia política y anuló carreras humanísticas, controló el dictado de materias en carreras universitarias, prohibió libros, expulsó y asesinó a relevantes intelectuales de los claustros académicos, además de otros trabajadores y estudiantes. La tortura, el asesinato, la desaparición forzada de personas y el robo de bebés y niños fueron las prácticas instaladas en la sociedad que hoy y siempre reclamarán Nunca Más.

La enseñanza de la Filosofía, en tiempos de dictadura, perdió su finalidad de construir pensamiento crítico y fue, o bien exiliada de los ámbitos académicos o se designaron en las cátedras universitarias a quienes tenían afinidad ideológica (o

---

<sup>3</sup> “Filosofar promueve el respeto y compromiso con los procedimientos de búsqueda que son imprescindibles para la actitud de apertura y tolerancia hacia las opiniones ajenas, el descubrimiento del otro, la participación democrática y el pluralismo (...) Y también implica el desarrollo de habilidades argumentativas que favorezcan la comunicación, el poder de la persuasión, la contra-argumentación y la construcción del consenso” en Parenti, F. ( 2004: p.17).

complicidad) con quienes interrumpieron el régimen democrático. Situaciones similares de regímenes totalitarios fueron vividas en otros países latinoamericanos. La trama entre Ética, Filosofía y Política se hace visible en la Filosofía de Latinoamérica constituyendo un caudal crítico importante, una mirada situada temporal y espacialmente, con la urgencia de transformar la realidad. El pensamiento latinoamericano no ha descuidado el nexo entre moral y política y por el contrario ha sido un eje temático y desde distintas perspectivas teóricas enriqueció el debate que se ha generado en las últimas décadas.

Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo español que en 1939 se exilia en México, fue uno de los grandes maestros que aportó a este tema, llamando a recuperar el lugar de la moral en la participación política. Rechaza las ideologías que postulan la "política sin moral" y la "moral sin política" y afirma que el nexo entre política y ética es indisoluble.<sup>4</sup>

Pensar políticamente la Filosofía requiere considerarla como actividad dialógica que adquiere una dimensión ética insoslayable y se instala en un contexto del cual emerge pero toma distancia. Es en su dimensión ético-política que torna imprescindible frente a la tarea de construir ciudadanía y se compromete en la tarea de "hacer democracia", en un transitar desde las democracias limitadas y formales, hasta las democracias reales.

La educación es un fenómeno y un proceso esencialmente político porque encuentra en ese ámbito no sólo sus condiciones históricas y sociales de posibilidad sino que es la política la que determina sus fines. <sup>5</sup>

Para que este rasgo se materialice en las prácticas cotidianas tendremos que echar mano a algunas estrategias metodológicas que conviertan en vivencias áulicas aquello que hemos caracterizado como propio del filosofar.

Una de esas estrategias convierte el aula de filosofía en aula filosófica, si en ella se da lugar al otro como interlocutor. Son interlocutores los que forman parte de un diálogo, docentes y estudiantes que dialogan filosóficamente, "hacen" filosofía. Esto es posible si valorizamos el diálogo, el intercambio, la socialización de conocimientos y opiniones como estrategias apropiadas para la enseñanza de la filosofía que se transforman en vivencias, experiencias únicas de participación dialógica y de apertura a la escucha del otro como condición para exigir ser escuchados.

---

<sup>4</sup> (...) "sin perder su autonomía, su carácter específico en cada caso, la moral se encuentra aquí con la política al perseguir ésta la realización de fines y valores -como los de libertad, justicia, igualdad, dignidad, etc- que tienen un profundo contenido moral. Y la política se carga de moral no sólo por el contenido de sus fines, sino también (...) al impregnar el uso de sus medios, el comportamiento o actividad práctica de sus sujetos y la motivación que les empuje a ella", en Sánchez Vázquez. (2007:pp. 32-33).

<sup>5</sup> La política, la educación y la filosofía pertenecen a una misma totalidad histórica, y sólo en su trama de relaciones es posible entenderlas en su especificidad y singularidad históricas. Jamás se habría considerado necesario educar al ciudadano y jamás se habrían podido discutir las verdades si no se hubiesen podido discutir las normas y las leyes (la política), en Frigerio. (2002: p.19)

### 3 • ¿Qué enseñar? ¿Contenidos o procedimientos?

La reflexión acompaña toda acción de enseñar que constantemente necesita ser revisada, evaluada y que es factible de ser mejorada. Los modos, los criterios y las estrategias para enseñar acompañan los cambios disciplinares y sus circunstancias históricas y se nutren de los aportes teóricos de distintos saberes. En este contexto la enseñanza de la Filosofía se ha convertido en un problema filosófico.

Alejandro Cerletti <sup>(2004)</sup> propone que la Didáctica filosófica abandone su objetivo de brindar técnicas facilitadoras de la comprensión y supere la contraposición producción-reproducción. Para lograrlo nos sugiere tener en cuenta tres cuestiones problemáticas:

- 1) delimitar un campo teórico y textual: el de la filosofía
- 2) reconocer una actividad específica: el filosofar
- 3) posibilitar que otro se acerque a ese campo e inicie esa actividad

La primera problemática nos lleva a las preguntas sobre cómo definir a la filosofía y a las distintas concepciones acerca de ella. La segunda cuestión -esto es la de tener en cuenta la actividad del filosofar- creemos que no puede separarse de la primera porque más que enseñar filosofía, lo que hacemos es enseñar o, propiamente, invitar a filosofar.

Este anudamiento entre las cuestiones 1 y 2 coloca a los profesores de Filosofía frente al desafío de invitar a filosofar ya que en tanto es una actividad personal e indelegable no puede ser impuesta ni conducida y, en este sentido no puede ser enseñada. Se trata de cómo sugerir, persuadir o dejar que el filosofar ejerza su poder de seducción, en definitiva invitar a que cada uno asuma el riesgo de pensar. En cuanto a la tercer problemática nos encontramos que en el caso concreto de la enseñanza de la Filosofía, entre la "práctica profesional" (que realiza el filósofo) y la acción de pensar por sí mismos que se lleva a cabo en el aula, no hay diferencia cualitativa. Es decir que, aunque resulta obvio que quien hace del filosofar un oficio desplegará otro grado de profundidad, de metodología y de encuadre teórico, todos podemos hacernos preguntas filosóficas y en alguna medida responderlas.

El desafío consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí, que no es un contenido particular, ni un conjunto de conocimientos ni tampoco se trata de habilidades, aunque necesite de contenidos y habilidades. Se trata de la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada del filosofar. Podemos plantearnos enseñar a estar siempre dispuestos y atentos a revisar, problematizar y poner en duda supuestos, fundamentos, modos de pensar naturalizados y que se aceptan como "naturales". Esta disposición no es patrimonio de algún filósofo en particular, la encontramos en Platón, Kant, Deleuze, Foucault, entre muchos otros. Actitud cuestionadora que nos conduce una y otra vez a la interrogación ¿Por qué?

Interrogar e interrogarse filosóficamente es dejar lugar al desamparo de no tener verdades absolutas en las que refugiarse, dejar que nos habite cierta insatisfacción ante la precariedad de posibles respuestas, diversas y siempre falibles. Dejarse seducir por el deseo de la búsqueda constante es iniciarse en el filosofar.

Filosofía es *philein*, desear. Podemos visibilizar los modos en que distintos filósofos han deseado la sabiduría, pero no es posible enseñar a desear. O sea que lo principal de la actitud filosófica no es enseñable, pero esto no invalida que busquemos convertir el aula de Filosofía en encuentro filosófico de profesores y estudiantes que comparten el deseo de pensar como un desafío personal, al mismo tiempo social e impostergable. Aula no para la Filosofía sino aula filosófica donde se habilite al otro a pensar y se hace así lugar a la diferencia, a la novedad que el otro (en este caso el estudiante) trae.

Poner el acento en “enseñar a filosofar” es, quizás, un modo de no quedar atrapados en la falsa dicotomía que nos lleva a optar entre enseñar contenidos o procedimientos.

Alejandro Cerletti<sup>(2015)</sup> propone un modo de enseñar filosofía que denomina “didáctica del encuentro y del acontecer”, en la que predomina la dimensión aleatoria del encuentro entre maestro y aprendiz, inspirada en la propuesta de Alain Badiou para quien una situación filosófica es un encuentro. Badiou (2010) se pregunta en “La filosofía del presente” ¿qué nos dirá la filosofía?... a lo que responde que hay que pensar el acontecimiento, la excepción. Debemos saber qué decir sobre lo que no es ordinario.<sup>6</sup>

El acontecimiento deja lugar al azar, a lo imprevisto, a las rupturas, a hacer visible aquello que escapa al sentido común. En las instituciones educativas, ya sea de nivel medio o universitario, hay un resto que no puede ser atrapado, un encuentro en donde puede suceder algo diferente a lo esperado. Allí el profesor de Filosofía transmite, provoca, acompaña, estimula y en especial tiene la capacidad de escucha y la actitud de apertura para permitirse aprender.

En este contexto tiene preminencia la contingencia que emerge de los encuentros en tanto no está limitada por resultados que se prescriben de antemano. No hay resultados fijos de la enseñanza sino más bien procesos compartidos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en diálogo con Gilles Deleuze, Silvio Gallo<sup>(2015)</sup> rescata la noción de problema como motor del pensamiento, en el contexto de concebir a la filosofía como creación de conceptos. Propone una didáctica para la escuela media, dando lugar a un camino metodológico que vaya del concepto que un determinado filósofo elabora al problema que le dio origen, es decir que lo llevó a pensar filosóficamente.

En síntesis, lo importante es mostrar a los estudiantes el proceso del filosofar que realizaron los filósofos, para acceder a lo más vivo y creativo de la Filosofía. Al decir de Gallo: “abrir la cocina” de la filosofía, ver cómo los filósofos trabajan para construir sus ideas, sus conceptos, sus sistemas. Aquellos que consideramos maestros no lo son porque nos digan una verdad absoluta sino porque nos muestran el camino que ellos construyeron para responder a los interrogantes de su tiempo, en diálogo con sus contemporáneos.

---

<sup>6</sup> Es necesario pensar el cambio de la vida No hay filosofía porque haya “algo”... “la filosofía no es en absoluto la reflexión sobre cualquier cosa. Hay filosofía, puede haber filosofía, porque hay relaciones paradójicas, porque hay rupturas, porque hay decisiones, distancias y acontecimientos” (Badiou, 2010, p. 18)

#### 4 • Filosofar en el encuentro con textos fuente como co-filosofar

Otro modo de salir de la falsa opción de enseñar contenidos o procedimientos es centrar la tarea de enseñar a filosofar a partir del papel fundamental de la lectura de textos filosóficos. Revalorizar el trabajo con ellos puede provocar transformaciones, mejoras y actualización permanente en las aulas de Filosofía.

En esta tarea podemos encontrarnos profesores de Filosofía del secundario y de la universidad, es más podría construirse ese puente o nexo tan buscado que brinde continuidades y discontinuidades.

Leer textos filosóficos es un desafío, pero primero hay que visibilizar algunos obstáculos: el prejuicio de que sólo la lectura debe ser realizada por “eruditos” es uno de ellos y otro, es creer que el texto es algo quieto, inmóvil, originario.

Partiremos de la idea de que el texto está allí, que desconcierta, que incomoda, que no ofrece un camino seguro para recorrerlo ni nos espera la llegada gloriosa a “el sentido originario”.

Recorrer un texto es aventurarse en el camino del filosofar: un saber sin certezas. De este modo el trabajo en el aula se transforma en un verdadero “laboratorio filosófico”. Podemos elegir textos filosóficos como compañeros de ruta, ir con ellos y aún más allá de ellos. Será un encuentro vivo que estimule y provoque un pensamiento situado, aquí y ahora y si nos interesa acercarnos a la tarea de filosofar, su lectura estará siempre acompañándonos, ya que consideramos que la actividad filosófica se nutre del encuentro y del diálogo y con su análisis y puesta en consideración.

En este punto tendríamos que tener en cuenta que es posible diferenciar una lectura filosófica de textos filosóficos, de una lectura no filosófica de los mismos, como así también es posible una mirada filosófica de textos no filosóficos.

El encuentro con textos filosóficos tiene por fin recrear en los lectores de hoy los actos de entendimiento del autor y de la audiencia del texto que se interpreta pero esto no puede separarse de otro proceso por el cual producimos, como lectores, actos de entendimiento que van más allá.

María Isabel Santa Cruz <sup>(2003)</sup>, haciendo una lectura de Richard Rorty, presenta dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado la reconstrucción histórica y por otro la reconstrucción racional, entendiendo la primera como actividad que describe las concepciones sostenidas por los filósofos y las ubica en su contexto. La reconstrucción racional alude al encuentro con los filósofos del pasado como si fueran nuestros contemporáneos, es decir, describirlos desde nuestras propias concepciones filosóficas. Reconstrucción histórica no puede ser independiente de la reconstrucción racional. Reconstruimos (o construimos) el pasado desde nuestras categorías, nuestro lenguaje y nuestras preocupaciones presentes. Una reconstrucción histórica “objetiva”, “pura” está destinada al fracaso.

El ejercicio de lectura, comprensión, interpretación y elaboración de síntesis que realizamos en el aula posibilita construir la dimensión intersubjetiva referida a los vínculos de estudiantes entre sí y con los docentes. El filosofar adquiere así el rasgo necesario y constitutivo del co-filosofar.

La posibilidad de dialectizar y problematizar situaciones entre todos a partir del trabajo en grupos, da lugar a un aprendizaje cooperativo y rico y permite abrir un intersticio donde otros saberes son posibles, donde otros posicionamientos pueden ser fundamentados, donde se producen otras búsquedas de información para ser cotejadas y verificadas y donde se pueden realizar verdaderas elecciones personales que ponen en cuestión a la filosofía misma y la obliga a exceder su propio campo. Es decir, parte del trabajo de integralidad y en el cual se da el aprendizaje como un proceso de deconstrucción-construcción que tiende a la producción y no a la mera reproducción de saberes.

La insatisfacción estructural del sujeto es la que lleva a éste a buscar respuestas propias que lo contengan. Necesita identificarse con los saberes y apoderarse de ellos. En esa búsqueda hacia la completud hace suyos los espacios, los circulantes culturales, la sociedad. Y es, precisamente ese espacio, ese intersticio, el que debe ser ocupado por el enseñante, especialmente el de Filosofía, creando una zona de tensión permanente, dialéctica, oscilante, que permita el cuestionamiento y la pregunta, a partir de la transferencia, sin la cual está obturada, de antemano, la posibilidad de aprender.

Si no hay transferencia no hay aprendizaje; hay resistencia. Resistencia imposible de traspasar, muralla del saber, de la creación, del crecimiento y de la producción. Son estos paradigmas desde donde nos posicionamos, los que permitirán atravesar el cerrado marco de los contenidos para incluir a los sujetos y sus contradicciones, para permitir religar la realidad escindida en parcelas de saber, para incluir la incertidumbre, ligada al asombro y al interés por develar lo oculto y para cuestionar permanentemente, los supuestos mismos de las dudosas certezas. Al pensar con otro, la racionalidad despliega su máxima capacidad dialógica.

Es posible encontrar conexiones, atravesamientos, posicionamientos personales, cuestiones dilemáticas para que los estudiantes puedan vincular la operatoria filosófica e interpelar a la disciplina misma, pero advirtiendo la ausencia de lo azaroso en la selección temática.

Si consideramos que toda realidad es representada, construida en el contexto social e ideológico, es importante tener en cuenta las representaciones filosóficas con que llegan los estudiantes, tanto a la escuela secundaria como a la universidad. De este modo será posible conocer y comprender sus concepciones previas, creencias y supuestos, en tanto estas implican un bagaje complejo en sus recorridos, siempre atravesados por dimensiones políticas, económicas, e histórico-culturales, para que a partir del análisis de dichas representaciones, se pueda favorecer el encuentro dialógico como forma de enseñanza.

## 5 • A modo de conclusión

Estar “en camino” y “con otros” es constitutivo de la operatoria del filosofar, tanto como de sus posibles modos de enseñarla. Así se deja lugar a las incertidumbres y a lo imprevisible que cada encuentro áulico conlleva. Como profesores de Filosofía sabemos que es una ilusión despojarnos absolutamente de ellos, más aún, los necesitamos porque son el motor del filosofar. Tenerlos en cuenta nos abre un campo problemático y complejo que hace necesario un trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes del nivel secundario y de la universidad. En la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR realizamos, hace varios años, una experiencia muy positiva que nos encontró en una jornada compartiendo la vivencia de filosofar.

Creemos que retomar y mejorar esa experiencia de encuentro podría aportar líneas de acción para pensar lo que viene, la puesta en marcha de la operatoria filosófica en el encuentro con las nuevas tecnologías y el impacto de las redes sociales.

Las actividades compartidas hacen posible que circulen diferentes voces, que se pongan en diálogo distintos puntos de vista y que se reemplace la lógica imperante de reproches entre niveles, por un modelo de construcción colectiva de renovados interrogantes: ¿Por qué filosofar? ¿Qué hacer frente a nuevos modos de percepción, comunicación y vinculación social? El desafío está planteado. Tenemos que animarnos a aprender nuevos modos de pensar y enseñar.

---

## Referencias bibliográficas

- (1) Badiou, A. (2010). Filosofía del presente. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- (2) Cerletti, A. (2004). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Sul-Americana de filosofía e educação*, 23.  
Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5462>
- (3) Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti y A. Couló (Orgs.) *Didácticas de la filosofía*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (4) Frigerio, G., y Lambruschini, G. (2002). Educador: una identidad filosófica. En G. Frigerio (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- (5) Gallo, S. (2015). Pistas de un “modo regresivo” para la enseñanza de la filosofía. En A. Cerletti y A. Couló (Orgs.) *Didácticas de la filosofía*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (6) Marx, C. (1994). Contribución a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel. En *La cuestión judía (y otros escritos)*. Barcelona: Planeta Agostini.
- (7) Marx, C. (1980). Tesis sobre Feuerbach. En C., Marx y F., Engels. *Obras Escogidas (tomo 1)*. Moscú: Progreso.
- (8) Nietzsche, F. (1993). *El ocaso de los ídolos. Cómo se filosofa a martillazos*. Madrid: A.L. Mateos
- (9) Parenti, F. (2014). *La actividad filosófica y su aprendizaje*. En A. Sardisco (Comp.) *Itinerarios para hacer Filosofía*. Rosario: Laborde.
- (10) Ricoeur, P. (2004). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: SXXI.
- (11) Santa Cruz, I. (2003). Filosofía o historia de la filosofía: una falsa disyuntiva. En O. Nudler y F. Naishtat (edit) *El filosofar hoy*. Buenos Aires: Biblos
- (12) Sardisco, A. (2014). *Itinerarios en Filosofía*. Rosario: Laborde Editor.

## Marianela Fernandez Oliva

### Desafíos de la Formación Académica en Derecho: Pensar en Clave de Derechos Humanos.

#### FDER - UNR

Doctora en Derecho. Investigadora de la Carrera CIC-CIUNR. Profesora Adjunta de las materias Derecho de Filosofía del Derecho, Derecho Privado Parte General, Derecho de la Salud y Derecho de la Educación de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

 mfernandez21@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El punto de partida de las presentes reflexiones se proyecta desde el Derecho y hacia la Educación, y encuentra como cruce problemático la enseñanza universitaria del Derecho y su articulación con la nueva lengua de los Derechos Humanos, en comunicación con los demás saberes que exigen para nuestra disciplina el desarrollo de una conciencia de la complejidad del Mundo Jurídico. En este camino, es necesario reflexionar sobre la educación en Derecho en el marco de la Universidad Pública y el desenvolvimiento de las nuevas materialidades del mundo Jurídico -como ramas transversales del complejo de ramas-<sup>7</sup>, herramientas indispensables para la realización del Humanismo.

La formación de hombres y mujeres en Derecho ha de contemplar el proceso mismo del acto educativo y el sentido de los contenidos de lo estudiado. Para ello, la educación jurídica, atenta a los nuevos despliegues materiales, brinda para el estudiante y la sociedad toda un renovado sentido del papel del Derecho y sus operadores. Las respuestas jurídicas<sup>8</sup> clásicas que el Derecho puede brindar en situaciones en que se encuentre presente la trama de vulnerabilidades<sup>9</sup>, vitales captadas en el sistema internacional de los Derechos Humanos, son en este tiempo insuficientes.

Las nuevas ramas del Derecho vienen a complementar aquellas respuestas demasiado arraigadas al contexto socio-económico del siglo XIX, afectan profunda y definitivamente las respuestas jurídicas contemporáneas, y han nacido con el objetivo de construir una solución justa a la medida de cada caso.

Es en esta nueva perspectiva de juridicidad en el que la enseñanza jurídica ha de hacer sustantivos esfuerzos para lograr una formación atenta al Derecho en toda su

<sup>7</sup> Ciuro Caldani, M. A., (2012). *Bases del pensamiento jurídico*. Rosario: UNR Editora; *Necesidad de un complejo de ramas del mundo jurídico para un nuevo tiempo* en Revista de Investigación y Docencia, n° 40, Rosario, 2007, p. 113 y ss.; XXXX.

<sup>8</sup> Es posible consultar v.: CIURO CALDANI, M.A., (1976). *Aportes para una teoría de las respuestas jurídicas*. Rosario: Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario. págs. 51 y ss., reedición en Investigación y Docencia, N° 37, págs. 85/140; *Veintidós años después: la Teoría de las Respuestas Jurídicas y Vitales y la problemática bioética en la postmodernidad*, en Bioética y Bioderecho, N° 3, págs. 83 y ss.

<sup>9</sup> Fernandez Oliva, M., *Derecho y Política ante contextos de vulnerabilidad: una trama de complejidades*. Disertación pronunciada en el marco de las XXXII Jornadas Nacionales de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho "Derecho, Política y Moral", de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho Departamento de Filosofía del Derecho (UBA Derecho). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del miércoles 22 al viernes 24 de agosto de 2018. <http://www.aafder.org/2018/08/xxxii-jornadas-aafd-derecho-politica-y-moral-uba-2018/> (5/11/2018)

multidimensionalidad, que se desarrolla a un mismo tiempo en el mundo fáctico, pero también en la faz lógica del ordenamiento normativo y en la construcción de estándares valorativos para ésta nueva Era de la Historia.

Repensar el papel actual de la Universidad en nuestra cultura y particularmente el de las Facultades de Derecho es un objetivo general permanente para procurar que la educación en el campo jurídico sea eficaz en un sentido vital. La enseñanza del Derecho desde su complejidad, permite el desarrollo de habilidades de profesionales sensibles a las necesidades vitales y a valores sociales, formados con un sólido conocimiento del sistema normativo -pero no encorsetados la mera lógica-, para que sirvan con la conciencia y la responsabilidad que genera especialmente la Universidad Pública, sostenida por toda la ciudadanía.

---

## 2. a. Complejidad del Mundo Jurídico

Creemos que resulta esclarecedor para abordar la complejidad<sup>10</sup> del Mundo Jurídico el enfoque que nos brinda el integrativismo tridimensional trialista<sup>11</sup> del mundo jurídico que construye el objeto jurídico dotándolo de un volumen tridimensional de realidad social, normas y valores.

Esta forma de concebir el Derecho, implica asumirlo como una complejidad que ha de construirse desde lo fáctico en base adjudicaciones: distribuciones (acciones de la naturaleza, el azar o la influencia humana difusa) y repartos (conducta humana querida) de "potencia" e "impotencia", es decir, de lo que favorece o perjudica a la vida, especialmente la vida de los seres humanos (que en el caso de los repartos, son producidas por la conducta de seres humanos determinados o determinables). Los repartos se desenvuelven en un marco de otros repartos y de distribuciones que producen la naturaleza, las influencias humanas difusas y el azar y contribuyen a formar el contexto histórico y social, hoy en significativa convulsión.

En la construcción trialista, las normas son captaciones lógicas "neutrales" de los repartos, es decir han de reflejar su realidad describiéndolos e integrándolos, para la cual se valen de conceptos adecuados, como insumos para esa tarea.

Los repartos y las distribuciones, como así también las normas que los captan, finalmente son estimados por un complejo de valores en que prevalece la justicia como valor axial de lo jurídico -sea como se la construya-, realizadora en última instancia del valor humanidad. Por nuestra parte, el corazón del valor Humanidad es la dignidad humana, prius que no puede negociarse sin comprometerlo

---

<sup>10</sup> V. Goldschmidt, W., (1972). *Introducción filosófica al Derecho*. 6ª ed., 5ª, reimp. Bs. As.: Depalma, 1976, pág. XVII; la edición de referencia es la 4ª -prólogo-, Bs. As., Depalma; Ciuro Caldani, M. A., *El trialismo, filosofía jurídica de la complejidad pura* en *El Derecho*, T. 126, págs. 884 y ss.; *El Derecho Internacional Privado y su complejidad pura*, en *Investigación y Docencia*, págs. 3; Dabove, M. I., (2003). *El Derecho como complejidad de "saberes" diversos* en *Cartapacio*, N° 4, Sección Conferencias y Disertaciones.

<sup>11</sup> Sobre la Teoría Trialista del Mundo Jurídico, v.: Goldschmidt, W., *Introducción filosófica al Derecho*, op. cit.; *La ciencia de la justicia (Dikelogía)*, Madrid: Aguilar, 1958; Ciuro Caldani, M. A., (1976). *Derecho y política*, Bs. As.: Desalma; (1982/4). *Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política*. Rosario: Fundación para las Investigaciones Jurídicas; (1986). *Estudios Jusfilosóficos*. Rosario: Fundación para las Investigaciones Jurídicas; (2000) *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología Jurídica*. Rosario: Fundación para las Investigaciones Jurídicas.

íntegramente. La consideración axiológica en el seno del objeto jurídico permite también evaluar el régimen. Desde nuestra perspectiva elegimos construir como régimen justo aquel que es humanista, lo que implica considerar a la persona como un fin en si misma y no como un medio, tal y como nos enseña Immanuel KANT<sup>12</sup>. En los regímenes totalitarios, en cambio, los hombres se convierten en "haces de reacción intercambiables" por obra de una dinámica que combina ideología y terror<sup>13</sup>, usados como medio para el sostenimiento del poder.

El despliegue del Mundo Jurídico desde esta perspectiva implica necesariamente desarrollar concepciones de carácter integrador, e impacta decididamente en la formación jurídica de hombres y mujeres. La educación es necesaria para todas las posibilidades de la vida del Derecho. El diseño curricular de una Educación Jurídica de corte humanista, ha de pensarse en la complejidad y consolidarse en su realización académica. Es necesario pensar, en complejidad pura, en un hombre jurídico y cósmico. El pasaje pestalozziano de lo simple a lo compuesto es una muestra de la vocación de desfraccionamiento de las posibilidades del educando, una expresión de complejidad pura. Se debe considerar y realizar integradamente la formación en el Derecho en todas las instancias de la existencia de la persona, satisfaciendo la necesidad de que sea cabal y permanente<sup>14</sup>.

---

## 2. b. El desarrollo de las materialidades transversales

Vivimos en un tiempo jurídico de proyecciones aun insospechadas que en mucho obedece al proceso de convencionalización del Derecho todo, traducido en la aparición de los múltiples documentos de Derechos Humanos de los últimos 60 años (Declaración Universal de Derechos Humanos<sup>15</sup> de 1948).

Hasta la reforma constitucional de 1994 en Argentina, el ordenamiento normativo se debatía en una realidad maniquea dividida en dos campos cuya comunicación era escasa<sup>16</sup>: por un lado, el de lo público que situaba al ciudadano frente al Estado, y una Constitución diseñada para frenar la acción de éste último para salvaguardar el ejercicio los derechos de los particulares; contra él; otro, el de una sociedad casi autorregulada, compuesta de hombres iguales en los que la autonomía de la voluntad es el primer motor del tráfico<sup>17</sup>. Esta forma de entender el diálogo de fuentes marcó profundamente la comprensión sobre la misión fundamental de la Constitución Nacional como norma cardinal que informa todo el ordenamiento.

La reestructuración de la Carta Magna la amplificó hasta transformarla en un bloque de constitucionalidad que incluye a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, gracias a la incorporación de las previsiones del artículo 75 inc. 22. La consagración

---

<sup>12</sup>Kant, I., (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. D.F Mexico: Porrúa, D.: "...Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio..."

<sup>13</sup>V. Arendt, H., (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>14</sup>Ciuro Caldani, M. A., (2012). *Distribuciones y repartos en el Mundo Jurídico*. Rosario: UNR Editora.

<sup>15</sup> *Declaración Universal de Derechos Humanos* en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<sup>16</sup>Fernandez Oliva, M., (2017). *Los derecho personalísimos en el Código Civil y Comercial de la Nación*, en Fernandez Oliva, M. y Wolkowicz, M. (coord.es), *Persona Humana. El Código Civil y Comercial en el paradigma de los Derechos Humanos*, Parte General (primera parte), Rosario: Zeus. pág. 51

<sup>17</sup> Plovianich, M.C., *Los derechos de la personalidad y su protección legal*, en AA. VV., *Homenaje a los Congresos de Derecho Civil (1927-1937-1961-1969)*, edición literaria a cargo de Luis Moisset de Espanés y otros. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales. Tomo I, 2009, págs. 103.

expresa de los nuevos derechos y garantías, y del catálogo de derechos de humanos contenidos en los tratados, incorporaron un componente que desestabilizó las respuestas jurídicas tradicionales demasiado apoyadas en la lógica capitalista que preconiza la seguridad jurídica por sobre la unicidad de personas y grupos.

Fue en ese sentido histórico, en la plenitud del término, en que el Derecho se desarrolló en sus materialidades como un complejo de ramas que han desplegado respuestas jurídicas en relación a los contextos de su nacimiento. Desde el andamiaje del milenario Derecho Civil hasta el surgimiento del Derecho Comercial, o los despertares de conciencia social que originaron el Derecho del Trabajo, las ramas clásicas han brindado soluciones que hoy se encuentran en un proceso de revisión, al hilo de la lógica de los Derechos Humanos.

El desarrollo de nuevas ramas del Mundo Jurídico, afinadas en la clave internacional, es la reacción a una materialidad clásica edificada sobre los requerimientos de una juridicidad decimonónica excesivamente atenta a las necesidades del sistema económico. Las nuevas ramas se construyen en el contexto de la Posmodernidad, el "gen" que define su especialidad es el concepto de vulnerabilidad tramada que sitúa a personas y grupos determinados por especificidades de salud, vejez, menor edad, género, etc. En su camino se han cristalizado en productos normativos del Derecho Internacional y algunas son parte de nuestro bloque constitucional, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño. Importante es la presencia de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y las Convención sobre la protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores.

Las nuevas ramas no implican una cerrazón a las ramas tradicionales, por el contrario, significan un ajuste necesario de coordenadas para que el sistema jurídico continúe sin perderse en su camino Humanista.

La organización de las ramas nuevas, como materialidades transversales, hace que su recorrido se construya a contramarcha de las ramas tradicionales, como espacio en el que se considera a todo el Derecho desde la especialidad de cada una de ellas (Derecho de la Salud, Derecho de la Vejez, Derecho de Niños, niñas y adolescentes, etc).

Como afirmáramos más arriba, las especificidades materiales desde las que usualmente se piensan las respuestas jurídicas, han probado ser insuficientes en la tarea de diseñar soluciones aceptables en situaciones jurídicas que requieren una perspectiva abarcadora. Si bien las problemáticas que originan las diferentes tramas de vulnerabilidad están de alguna manera presentes en las ramas clásicas, las nuevas ramas jurídicas coadyuvan a evitar los avances radicalizadores dominantes, que las someten con sentidos -por ejemplo-, de comercialización, penalización, procesalización, laboralización etc.; cada uno correspondiente a su

rama específica: Derecho Comercial, Derecho Penal, Derecho Procesal, Derecho Laboral, respectivamente, etc.<sup>18</sup>

Estos nuevos despliegues<sup>19</sup> transversales del mundo jurídico traen consigo especiales exigencias de justicia. Pero al propio tiempo, su desarrollo produce el fenómeno del entrecruzamiento de transversalidades, produciendo una “espesura jurídica”<sup>20</sup>. La nueva materialidad penetra e informa a la rama tradicional, pero también penetra e informa a otras ramas jurídicas transversales nuevas, lo que permite un enfoque complejo que tiene como fin la construcción de respuestas jurídicas “a la medida” del caso concreto.

Este es el comienzo de una nueva forma de comprender lo jurídico, desde la protección y promoción de la realización del proyecto vital de personas y grupos, como fines en sí mismos. El Derecho vivo, en su multidimensionalidad, es una pieza clave para evitar la mediatización de los seres humanos para la concreción de los objetivos del sistema económico sin compromiso humanista, el que ha de existir –corregido e informado- en la medida de la satisfacción de las necesidades de las personas.

La formación universitaria en Derecho ha de asumir el estudio de estos sentidos profundos de la cultura. Nos interesa particularmente en estas líneas evidenciar las profundas conexiones que existen entre las des-adequaciones que aun persisten en la educación jurídica universitaria simplificadora, por un lado, y la desconexión que el estudiante universitario en Derecho puede experimentar entre lo estudiado y lo vivenciado. Un nuevo tiempo del Derecho necesita de hombres y mujeres formados en la conciencia de un mundo jurídico complejo que asume hacia el interior de su disciplina los desafíos de nuestro tiempo.

---

### 3. El lugar de la Universidad en la cultura de nuestro medio

La Universidad es producto de una larga tradición de la cultura de Occidente cuyo punto de partida se inicia cuando el primer milenio comenzaba a desarrollarse<sup>21</sup>, logrando así su concreción institucional. Esto significa, que la Universidad como institución lleva en sus alforjas una basta experiencia que se ha desplegado a lo largo de los siglos, acompañando la marcha de la Historia, influyendo definitivamente en ella, y cultivando la cultura de nuestra occidentalidad.

---

<sup>18</sup>Ciuro Caldani, M. A., (2012). *El derecho de la salud en el complejo jurídico* en Cad. Ibero-Amer. Dir. Sanit., Brasília, vol. 1, Nº1, jan./jun. pág. 10  
[https://www.researchgate.net/publication/287933803\\_El\\_derecho\\_de\\_la\\_salud\\_en\\_el\\_complejo\\_juridico/fulltext/567a7c0108ae7fea2e9a10b0/287933803\\_El\\_derecho\\_de\\_la\\_salud\\_en\\_el\\_complejo\\_juridico.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/publication/287933803_El_derecho_de_la_salud_en_el_complejo_juridico/fulltext/567a7c0108ae7fea2e9a10b0/287933803_El_derecho_de_la_salud_en_el_complejo_juridico.pdf?origin=publication_detail)  
(5/11/2018)

<sup>19</sup>Plovanich, M. C., *Los derechos de la personalidad y su protección legal*. op. cit. pág. 71

<sup>20</sup>Continuamos con la referencia a la metáfora de las ramas.

<sup>21</sup>Ídem.

En este tiempo posmoderno<sup>22</sup>, nuestra vida se desarrolla en una gran tensión entre la economía capitalista transnacional de consumo, por un lado y el sistema internacional de los Derechos Humanos, por otro. En el marco de esta tensión, la Universidad es uno de los pilares de la cultura Occidental Humanista siempre que funciona como un factor de equilibrio cultural que compensa las exigencias predominantes de la posmodernidad demasiado basadas en criterios mercatorios de utilidad y en el que las posibilidades de la ciencia y la técnica se han formado al hilo de esas relaciones valorativas, enriqueciendo la cultura toda.

La crisis del Humanismo se desarrolla en mucho por este desenvolvimiento, y es la Universidad uno de los actores principales en la reformulación del nuevo Humanismo atento a las necesidades específicas de personas y grupos. No negamos la economía, asumimos la economía, queremos realizarla, pero queremos que la economía sea para el hombre y no el hombre para la economía. La Universidad y la Facultad de Derecho tienen mucho que hacer en este sentido<sup>23</sup>.

Tal vez resulta útil para comprender la configuración actual de nuestras universidades, la historia reciente de la institución. La Universidad moderna Argentina se organizó en base a dos tipos europeos históricos o modelos nacionales<sup>24</sup>: uno desarrollado en Alemania (modelo humboltiano de perfil científico); el otro, en Francia (modelo napoleónico de perfil profesionalista). El modelo humboltiano fue basado en la construcción de la autonomía académica de la universidad, mediante la integración de las funciones de investigación y docencia, el conocimiento científico (cuyo vértice más alto será el saber filosófico), la importancia de formación superior como preparación global y la formación cultural y la del ciudadano<sup>25</sup>. Esta forma de concebirla educación tuvo como base de la acción universitaria a la Cátedra, que es al mismo tiempo una proyección del Instituto o Centro de Investigaciones. La educación se viabilizaba con la mecánica de los equipos de investigación integrado por los maestros de más experiencia hasta los becarios, formando así una comunidad de investigación y docencia immanente. La formación en este sentido es un proceso que se realiza desde la ciencia, por medio de la ciencia. Tanto profesores como estudiantes realizan el acto educativo por medio del encuentro pedagógico que permiten los espacios de investigación.

<sup>22</sup>V. por ej. Ciuro Caldani, M. A., (1998). *Las Ramas Del Mundo Jurídico en la Postmodernidad (Las ramas del mundo jurídico en tiempos de la "crisis de la materia")*, en Revista Investigación y Docencia. vol. 31, Rosario: FIJ. págs. 51 a 57; (1995). "Panorama trialista de la Filosofía en la postmodernidad", en Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social Nº 19. Rosario: FIJ. págs. 9 y ss.; Ciuro Caldani, M. A., Chaumet, M. E., (1992). Perspectivas jurídicas dialécticas de la medievalidad, la modernidad y la postmodernidad en Investigación y docencia Nº 21. Rosario: FIJ págs. 67 y ss; Lyotard, J. F., (1991). La condición postmoderna trad. Mariano Antolín Rato, 2º. ed., Bs. As: R.E.I; De Trazegnies Granada, F., (1993). Postmodernidad y Derecho Bogotá: Temis; Vattimo, G., (1990). El fin de la modernidad trad. Alberto L. Bixio, 3º. ed. Barcelona: Gedisa; Touraine, A., (1992). Critique de la modernité. Fayard ; Callinicos, A., (1993). Contra el Postmodernismo trad. Magdalena Holgulin, Bogotá: El Ancora ; Best, S., Kellner, D., (1991). Postmodern Theory Critical Interrogations. Nueva York: Guilford ; Simpson, L. C., (1995). Technology Time and the Conversations of Modernity. Nueva York Londres: Routledge; Docker, J. (1994). Postmodernism and Popular Culture A Cultural History. Cambridge: University Press; Audi, R., (ed.), (1997). The Cambridge Dictionary of Philosophy, Cambridge, University Press, 2, reimp; "Postmodern", págs. 634 y ss; Habel, M., Postmoderne Ansätze der Rechtserkenntnis in Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie Vol. 83, 2, págs. 217 y ss; Rojas, E., (1996). El hombre Light. 11º. reimp. Bs. As.: Temas de Hoy ; Ghersi, C. A., (1999). La posmodernidad jurídica. Buenos Aires: Ed. Gowa.

<sup>23</sup> Ciuro Caldani, M. A., (2001). *La importancia de una Facultad de Derecho en el centro de la Provincia de Buenos Aires en Cartapacio de Derecho: Revista Virtual de la Facultad de Derecho*, Nº. 1, pág. 2, en [www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/viewFile/5/13](http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/viewFile/5/13) (5/11/2018)

<sup>24</sup> Rovelli, L., Atairo, D. *Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS*. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, al 25 de noviembre de 2005. La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En Memoria Académica. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf) (5/11/2018)

<sup>25</sup> Ciuro Caldani, M. A., *La importancia de una Facultad de Derecho en el centro de la Provincia de Buenos Aires*, op. cit.

El modelo napoleónico tiene como ejes el laicismo y el ejercicio profesional. El sentido de esta manera de concebir la formación universitaria era la de constituir un cuerpo burocrático para el Estado, legitimado a través de sus capacidades y prácticas profesionales<sup>26</sup>. Este modelo, la tarea de investigación se lleva a cabo en institutos externos a la Universidad.

Con todo, y sin desconocer los sinuosos caminos constitutivos de las universidades en Argentina, los despliegues propios de la Universidad en la actualidad son la docencia, la investigación científica, la profesión y la extensión, en un estado de constante tensión. Una perspectiva de desarrollo pleno de lo verdaderamente universitario es difícil de pensar si excluimos alguno de ellos, siempre que todos han de estar en estrecha vinculación con el medio en el que son posibles. A estos despliegues clásicos han de sumarse el desarrollo integral de la persona y la misión de formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad. La educación superior está también llamada a contribuir a la solución de los grandes problemas de alcance mundial, regional y local (pobreza, exclusión, agravación de las desigualdades, deterioro del medioambiente, etc.) y a actuar para promover el desarrollo, la comunicación de conocimientos, la solidaridad, el respeto universal de los derechos humanos, la democracia, la igualdad de derechos de hombres y mujeres así como una cultura de paz y no violencia<sup>27</sup>.

La expansión de los criterios mercatorios fuera de los espacios del Mercado, (para el que suelen reclamarse alcances planetarios y la inclusión de todos los despliegues de la vida, lleva a la globalización<sup>28</sup>. Esta mecánica empuja a la disminución del sentido personal y material de la educación. Creemos que es axiológicamente necesario garantizar la gratuidad, la generalidad y la aptitud formativa personal de la educación para hacer frente a este exceso. Al fin, la Universidad es a un mismo tiempo un factor de poder y un factor de desarrollo, como también es un factor de promoción social<sup>29</sup>.

---

#### 4 • Enseñanza universitaria del Derecho en nuestro medio<sup>30</sup>

Como hemos señalado más arriba, la Universidad moderna ha dejado tras de sí la marca de sus modelos de su organización que impactan directamente en la vida de nuestras Universidades públicas actuales. En este sentido cabe señalar que tanto el profesionalismo como el cientificismo desproporcionados se transforman en

---

<sup>26</sup> Íd.

<sup>27</sup> UNESCO (1998) *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*, Bruselas. UE en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> /5/11/2018)

<sup>28</sup> Ciuro Caldani, M. A., *Aportes desde la teoría de las Respuestas jurídicas y vitales al derecho de la educación en Investigación y Docencia*, Nº 38, pág. 53.

<sup>29</sup> Ídem.

<sup>30</sup> Para el desarrollo de este punto tomamos como base el artículo fundacional de Ciuro Caldani, M. A., (2017). *Notas para una teoría tridimensional de la Educación* en Revista de Filosofía Jurídica y Social. Rosario, FDER EDITA. pág. 167 a 224; también puede consultarse Ciuro Caldani, M. A., (1999). *Aportes trialistas a la pedagogía jurídica (Notas para la motivación. Propuesta de desarrollo de la educación universitaria personalizada)* en Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social Nº 23. Rosario: FJ, pág. 9 y siguientes; *Derecho de la Educación y economía*, en Investigación y Docencia, Nº 17, págs. 43 y ss.; *Derecho de la Educación*, en Academia, año 3, número 5, págs. 135/154.

desviaciones que radicalizando despliegues que le son legítimos [a la institución], ocultan los sentidos educativos<sup>31</sup> que son parte importantísima de su razón de ser.

Tanto la misión de formar profesionales como la de desarrollar la ciencia son tareas de lo intrínsecamente universitario, más conviene en el contexto de estas líneas reflexionar sobre las prácticas formativas del proceso educativo que desarrollan nuestras instituciones. Suele la carencia del desarrollo sistemático de una Pedagogía Universitaria que se realice en la vida concreta de nuestras aulas y lo que en ellas se despliega.

En esta oportunidad, muy particularmente nos referimos a la enseñanza pública universitaria en Derecho, la que históricamente se desarrolla en cercana conexión con la práctica de la profesión liberal de la Abogacía toda vez que, en un importante número, sus profesores son a su vez abogados litigantes o miembros del Poder Judicial. En menor proporción, encontramos profesores con dedicación exclusiva a la docencia y la investigación en Derecho.

Como refiere el maestro Ciuro Caldani, resulta esclarecedor para el análisis multidimensional de la formación jurídica universitaria hacer referencia al estudio como manifestación fáctica desarrollada por una conducta querida del estudiante en el contexto de otras conductas y circunstancias que la rodean y contextualizan, para facilitarla u obstaculizarla (como por ejemplo las circunstancias que imponen la naturaleza, el azar o las influencias humanas difusas de la cultura, el mercado, la religión o el mismo sistema educativo en el que ha sido formado en su instancia previa de escolarización).

En los últimos años mucho se ha discutido en relación a la formación que brinda la Escuela Media y sus carencias<sup>32</sup>. Éstas se proyectan e impactan directamente en el desenvolvimiento de los ingresantes a la instancia universitaria, en mucho gravados, al experimentar una des-adequación no sólo en el volumen de los contenidos sino en el nivel de abstracción requerido por la disciplina y la mecánica de relación/acción del acto educativo.

Es parte de la formación del estudiante de grado conocer los condicionamientos referidos, con sus sentidos positivos y negativos<sup>33</sup>, los que ha de aprovechar o rechazar en la medida de su autonomía. La docencia universitaria con sentido humanista ha de acompañar este proceso para que la persona sobre cuya educación se trata, desarrolle su proyecto vital académico en la mayor plenitud que le sea posible. Por eso es necesaria la profundización de la formación docente<sup>34</sup> en

<sup>31</sup> Ídem.

<sup>32</sup> Puede consultarse e.g.: Tiramonti, G., (2015). *La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado*, en Propuesta educativa (Online), Nº 44, CABA, Nov. 2015, en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000200004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000200004) (5/11/2018); Braslavky, C., (1996). *Acerca de la reconversión del sistema educativo Argentino 1984-95*, en Propuesta Educativa Nº 14, FLACSO, Buenos Aires; Acosta, F., *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX* en Cuadernos de História da Educação, 11 (1), en <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534> (5/11/2018); Miranda, A., (2010). *Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina* en RMIE, vol.15, Nº 45, México abr./jun. 2010, en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6666201000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201000200010) (5/11/2018); entre otros.

<sup>33</sup> Ciuro Caldani, M. A., *Aportes trialistas a la pedagogía jurídica*, op. cit., pág. 10

<sup>34</sup> Puede consultarse e.g.: Cáceres Mesa, M., *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente* en OEI Revista Iberoamericana de Educación, [www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf) (5/11/2018); Sancho Gil, J. M., (2010). *Innovación, cambio y mejora en la enseñanza universitaria. Lo que añaden y lo que ocultan las TIC*, en Paredes y De La Herrán (Coords.), *Cómo*

las herramientas pedagógicas universitarias que faciliten la misión educadora en toda su complejidad y que habilite instancias para que los estudiantes construyan su conocimiento por sobre y más allá de los condicionamientos previos a la instancia universitaria.

No puede eludir a la formación del estudiante universitario en Derecho comprender la microfísica del propio acto educativo; la significación profunda que despierta en la conciencia estos elementos, que coadyuva al sentido de su educación. Esta se ilustra en las preguntas: ¿por qué es importante conocer la dimensión jurídica del Mundo?; ¿cómo se relaciona con su vida?; ¿que significa para él, adentrarse en los saberes sobre el Derecho? Por esto es crucial comprender el acto de estudiar como una conducta querida por el estudiante, lo que también implica conocer quien estudia, para quién estudia, qué estudia, cómo estudia y cuáles son las razones del estudio, tanto aquellas que movilizan en lo íntimo al estudiante (móviles), como aquellas que se alegan; y por otro lado, la razonabilidad social que tiene el acto de estudiar.

Quizá el sentido más pleno de nuestra humanidad sea desarrollar la propia personalidad en todos sus despliegues, entre los cuales se cuenta el despliegue académico. Por esto la educación universitaria en general, y de Derecho en particular, se enriquece cuando el sujeto protagonista del estudio (quien estudia) puede alcanzar una autopercepción de sus aptitudes personales. Este proceso de individuación ha de ser reforzado por las Facultades con la creación de Departamentos o Gabinetes Psicopedagógicos, Tutorías, Grupos de Educación Direccionados, entre otros dispositivos que puedan reforzar las condiciones y capacidades intelectuales, volitivas y afectivas de los alumnos.

Consecuencia de la apropiación del acto de estudiar, es el reconocimiento de quienes son los sujetos sobre los que impacta (para quién). No resulta infrecuente en nuestros días reconocer una suerte de alienación en este sentido, cuando se advierte que el estudiante no se reconoce a sí mismo como beneficiario de su propio hacer<sup>35</sup>. Esta desarticulación entre quién estudia y para quién estudia -cuando implica la desconexión entre el sujeto y su propio interés- llevan a situaciones en el que el estudiante no alcanza a percibir los perjuicios o beneficios de su conducta. Concretamente es común toparse con la idea de que, aquel que “pasa” con los contenidos mínimos (o, en el peor de los casos, falsifica su conocimiento -copia, plagio, etc-), perjudica a la institución o a los profesores u otros actores de la vida académica; cuando propiamente los directos beneficiarios gravados son aquellos estudiantes para los cuales el acto educativo no fue provechoso, desperdiciando la oportunidad no sólo de conocer el Derecho como disciplina, sino la instancia de ejercer la libertad de aprender y desarrollar las potencialidades.

Por otro lado, los otros que reciben el perjuicio de estas desviaciones son los miembros de la sociedad toda, cuando en la vida jurídica de la comunidad se desencadenan las consecuencias de una formación insuficiente que repercute negativamente en los diferentes ámbitos de desarrollo de los profesionales del

---

enseñar en el aula universitaria, Madrid: Pirámide; Skliar, C. B., *La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones*, en Southwell, M. (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Flaco-HomoSapiens: Rosario, Argentina, , pág 87 y ss.; Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana; Davini, M. C., (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* Buenos Aires: Paidós, entre otros.

<sup>35</sup> Íd.

Derecho: litigantes que no pueden afrontar eficazmente la defensa de los intereses de sus clientes, miembros de los distintos poderes del Estado que tienen una conciencia demasiado recortada de los sentidos complejos de lo jurídico, asesores que no cuentan con el acervo jurídico necesario para direccionar decisiones y acciones, etc. Esto toma un cariz aún más disvalioso cuando las Facultades de Derecho son parte de la Universidad Pública, sostenida por el esfuerzo de todos los ciudadanos.

En relación a lo que se estudia, no puede desarrollarse acabadamente una conciencia jurídica plena en la ignorancia de las profundas conexiones vitales del Derecho con la cultura toda. En este punto es necesario remarcar las impostergables relaciones que la complejidad del objeto jurídico ha de desarrollar en la interdisciplina con las demás ciencias, una deuda pendiente heredada de la formación jurídica decimonónica.

El estudiante de Derecho ha de asumir estos despliegues y encontrar el sentido personal que mantiene con la disciplina. Esto responde a la pregunta: ¿qué relación tiene aquello que estudio con la vida y con mi proyecto vital? El estudio no siempre adjudica potencia: puede ser la incorporación de un cuerpo “muerto” que daña la propia personalidad<sup>36</sup>. Creemos que mucho puede hacer una enseñanza del Derecho enriquecida con los despliegues de las nuevas materialidades del Derecho, viabilizadoras del despertar de conciencia jurídica de los Derechos Humanos que ha significado un giro copernicano en la cultura jurídica de Occidente de nuestro tiempo.

Por su parte, cómo se estudia se desarrolla en relación a los planes de estudio y la organización pedagógica de las instituciones en particular. Es decir que el acto de estudiar se lleva a cabo con mayor o menor grado de participación en el diseño e implementación de las propuestas académicas. Existe una relación directa entre el grado de participación (diseño/expectativa) con el grado de compromiso que se alcanza por parte de quien estudia con lo que estudia.

En las Facultades de Derecho aún subsisten instancias de formación demasiado arraigadas a modelos pedagógicos superados en donde predominan las clases magistrales impositivas, con escasa participación e interrelación personal entre alumno y profesor, que establecen una brecha en un sentido negativo y por tanto, obstaculizan la comunión en un Eros Pedagógico que establezca la confianza necesaria para reforzar la construcción del conocimiento. Parece imperativa la incorporación de nuevas estrategias de participación de los estudiantes de Derecho, capaces de quebrar la lógica memorista alimentada por una formación recortada a una enseñanza centrada primariamente en las normas.

Queda por considerar el por qué se estudia. El acto de estudiar, como conducta querida por el estudiante está habitada por múltiples motivaciones o móviles que cada persona -en el ejercicio de su libertad- ha de asumir, conocer y construir. Cuando se reconocen las motivaciones efectivas que mueven a la acción, es decir el interés del estudiante, estas pueden referirse a la búsqueda de la verdad, la obtención de capacitación profesional para ganar dinero, la satisfacción de los deseos de otras personas, etc<sup>37</sup>. Las razones móviles que alientan el estudio de

<sup>36</sup> Íd.

<sup>37</sup> Íd.

cualquier carrera universitaria y del Derecho en este caso, están íntimamente relacionadas con la consecución de las vocaciones, cuestión relativamente relegada en las instancias previas a la educación superior y de la que -por caso- tampoco se ocupa primariamente la Universidad, que las da por supuesta en la elección de las diferentes carreras.

Es importante asimismo tener en cuenta la lógica de la educación universitaria -en este caso del Derecho-, desde el análisis concentrado en el estudiante. El acto de estudiar se realiza en la dimensión fáctica y ninguna captación que lo formalice "crea" de la nada la construcción del conocimiento. Es decir, estar inscripto en una carrera universitaria, ser formalmente parte de la institución y contar con los instrumentos que acreditan la ciudadanía universitaria, no materializa mágicamente hombres y mujeres con vocación académica. La norma tiene una función descriptiva y otra integradora, pero esta última no "hace" que el acto educativo sea eficaz o se realice. Vale la pena reflexionar la adecuación entre el "título" de estudiante formal y el ejercicio efectivo de la condición de estudiante protagonista, realizador de su proyecto vital académico.

Por último, los estándares valorativos que se construyen en torno al acto educativo universitario en Derecho giran en torno al valor justicia, en relación con la realización del valor verdad. Aunque no podemos demostrar el contenido último de los valores, y entendemos que estos se apoyan en el consenso, su consideración es importante en relación al sentido de los actos educativos.

De esta forma, tanto la justicia como la verdad han de coadyuvar a la satisfacción del valor Humanidad (el deber ser cabal de nuestro ser como seres humanos). La educación universitaria, como instancia superior, ha de estar orientada al desarrollo máximo de las potencialidades de lo humano.

Resulta imposible entonces no advertir la función realizadora del valor humanidad de la Universidad. De todas formas, siempre que uno de los fines de la educación universitaria tiene en miras la profesionalidad, los valores rectores del acto educativo se integran también con el valor utilidad. Éste último, desde un punto de vista humanista ha de ser siempre instrumental a los valores justicia y verdad, para evitar relaciones valorativas de secuestro que desvíen la misión educadora.

## 5 • Las nuevas ramas del Derecho y su impacto en la formación en Derecho

La formación de profesionales (en sentido pleno) en una disciplina jurídica de corte democrático, respetuosa de los Derechos Humanos no puede ya estructurarse sobre la base de contenidos decimonónicos, más o menos aggiornados con referencias difusas a los derechos fundamentales protegidos convencionalmente.

Con este bastidor planteado, tal y como hemos señalado, el mundo jurídico puede comprenderse más fácilmente cuando se lo construye como un complejo en el que se diferencien distintas ramas diversificadas por particularidades sociológicas, normológicas y axiológicas que culminan como hemos dicho, en exigencias de justicia. En general, se conocen profusamente las ramas clásicas del Derecho, como el Derecho Civil, el Derecho Comercial, el Derecho Penal, el Derecho Constitucional, el Derecho Administrativo, por nombrar algunas. Es importante señalar que el complejo de las ramas es "vital", en tanto son para satisfacer las necesidades de espacio, tiempo y persona. Cuando el complejo de ramas se aleja de la satisfacción de esas necesidades, se produce una des-adequación, una suerte de "alienación", siempre que ya no son capaces de abarcar la siempre elástica trama de la realidad. Nuestra concepción integrativista tridimensional trialista del Derecho permite que construyamos un objeto complejo de las distintas ramas transversales del mundo jurídico.

Consideramos que es necesaria la incorporación de esta nueva forma de enriquecer nuestra juridicidad a la formación de los nuevos hombres y mujeres del Derecho. Resulta necesario que la enseñanza del Derecho se haga eco de estos nuevos despliegues.

Una materialización de esta nueva formación jurídica se da en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Allí, las nuevas ramas del Mundo Jurídico cuentan ya con una presencia destacada en el concierto de las asignaturas del Plan de Estudios<sup>38</sup> de la carrera de grado de Abogacía, sumando a las perspectivas tradicionales, los cursos sobre Derecho de la Salud y Bioderecho, Derecho de la Educación de la Ciencia y el Arte, Derecho de la Vejez, Derecho Ambiental, Derecho del Consumidor y Derecho de Niños, niñas y adolescentes. De la misma forma se ofrecen sendos cursos de posgrado<sup>39</sup> orientados a los estudiantes de Maestría y Doctorado en Derecho. Existen en la Facultad de Derecho igualmente, centros de investigaciones con áreas referentes a las nuevas ramas (e.g.: Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social<sup>40</sup>: Área de Derecho de la Educación, Área de Derecho de la Salud y Bioderecho, Área de Derecho del Arte, Área de Derecho de la Ciencia y la Alta Tecnología, etc) e institutos dedicados especialmente al desarrollo de las referidas materialidades (e.g.: Centro de Investigaciones de Derecho de la Salud<sup>41</sup>, Centro de Investigaciones de Derecho de la Vejez<sup>42</sup>). Asimismo, se organizan numerosos encuentros científicos (Jornadas, Reuniones Abiertas, etc) que tienen como tema

<sup>38</sup> Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, [http://www.fder.unr.edu.ar/estudiantil/index.cgi?wid\\_seccion=7&wid\\_item=17](http://www.fder.unr.edu.ar/estudiantil/index.cgi?wid_seccion=7&wid_item=17) (5/11/2018)

<sup>39</sup> Escuela de Graduados de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, <http://www.fder.unr.edu.ar/graduados/> (5/11/2018)

<sup>40</sup> Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, <http://www.centrodefilosofia.org/> (5/11/2018)

<sup>41</sup> Centro de Investigaciones de Derecho de la Salud, [http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid\\_item=161&wid\\_seccion=12](http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid_item=161&wid_seccion=12) (5/11/2018)

<sup>42</sup> Centro de Investigaciones de Derecho de la Vejez, [http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid\\_item=93&wid\\_seccion=12](http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid_item=93&wid_seccion=12) (5/11/2018)

principal a las nuevas ramas jurídicas y al juego de las intermaterialidades en el marco de la Teoría General del Derecho.

De las ramas transversales del Derecho, el Derecho de la Salud asimismo se desarrolla e.g., en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde su Observatorio de la Salud<sup>43</sup> y sus proyecciones al grado y posgrado de la carrera de Abogacía. Lo mismo es posible afirmar en relación al Derecho de la Vejez, de alcance nacional, en el ámbito de las Facultades de Derecho de la UBA, UniMorón<sup>44</sup>, Universidad Nacional de Córdoba, etc. El crecimiento y expansión de las nuevas ramas del Mundo jurídico en el ámbito de las Facultades de Derecho, no hace más que reafirmar el sentido de estas líneas.

## 6 • In fine

Creemos que la formación jurídica ha de cimentarse en la conciencia de la complejidad del Derecho, el trabajo interdisciplinario, la asunción de la trama de vulnerabilidades y el desarrollo de habilidades para la construcción estratégica de respuestas jurídicas eficaces y justas para personas y grupos, conforme al nacimiento y desarrollo de los despliegues de conciencia jurídica actuales.

Es mucho lo que la educación articulada en estas nuevas formas de juridicidad puede hacer, para lograr alcanzar los desafíos de la formación académica en Derecho de nuestro tiempo.

---

<sup>43</sup> Observatorio de la Salud, <http://www.derecho.uba.ar/institucional/observatorio.php> (5/11/2018)

<sup>44</sup> Observatorio de Derecho humanos para las Personas Mayores, <https://www.unimoron.edu.ar/area/derecho/stream/ad93fe814-observatorio-de-derecho> (5/11/2018)

## Franco Gatti

### Razones para una práctica-teórica de los derechos humanos en la educación secundaria

#### FDER - UNR

Abogado, Diploma de honor, por la UNR. Especialista en Derecho Público Global por la Universidad de Castilla- La Mancha. Docente de la Facultad de Derecho de la UNR. Abogado –visitante profesional- de la Corte Interamericana de Derechos Humanos durante el año 2017.

 francogatti517@hotmail.com

#### INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos, en tanto discurso sobre la dignidad personal que ha triunfado durante el siglo pasado, son interpelados por las tensiones de una realidad a la que no han podido intervenir satisfactoriamente. Las nuevas necesidades sociales que pretenden ser objetivadas e instalarse en la dimensión de los derechos dan cuenta de lo imprescindible que resulta inaugurar renovados ámbitos de discusión sobre la materia.

La configuración de una teoría situada de los derechos humanos y su transposición al terreno de la praxis involucra definitivamente al escenario educativo. La educación en derechos humanos promueve una labor reflexiva orientada a construir relaciones, actitudes y valores de respeto a la dignidad de la persona. Para ello, es pertinente redefinir los alcances de este paradigma, interrogarlo acerca de su aparente universalidad y someterlo a una revisión en crítica.

En cause de nutrir a la educación en derechos humanos de pequeñas detonaciones cognitivas que conmuevan los análisis tradicionales y cuestionen sus fundamentos basales, es oportuno dar razones para enseñarlos y aprenderlos de cara a los desafíos de un presente conmovido y un futuro ávido de respuestas.

---

#### Los fundamentos de la educación en derechos humanos

El desarrollo de la educación en derechos humanos en la Argentina se encuentra en un momento aún de construcción y producción teórica. Si bien es posible verificar contribuciones académicas y científicas desde las Universidades, la vinculación específica del discurso de los derechos humanos con las trayectorias de la educación secundaria constituye un campo a explorar y cuyos desafíos se evidencian permanentemente.

Entre los antecedentes que rigen la materia, fue el ámbito de los organismos internacionales donde se generaron los abordajes iniciales. De hecho, la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, instrumento señero en el proceso de positivización de los derechos humanos, ha estipulado en su artículo 26, inciso 2, que la "educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". A partir de entonces, Naciones Unidas asumió un desafío orientado

en el sentido antes indicado, adoptando en 1974 la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales. Asimismo, en el año 1993 se aprobó el Plan Mundial de Acción para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia, que afirmó entre sus principales líneas de acción que “el proceso de desarrollar e impartir educación y formación en materia de derechos humanos debe concebirse como un ejercicio de democracia velando por la participación de los grupos destinatarios. Ello puede lograrse aplicando el principio de la igualdad creando situaciones de aprendizaje y planes de estudio que se basen en la participación y respondan genuinamente a las verdaderas necesidades de las personas”<sup>45</sup>.

En ese orden de ideas, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993) consideró que la educación, la capacitación y la información pública en derechos humanos es esencial para promover y lograr relaciones armoniosas entre las comunidades y para impulsar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz.

Desde el punto de vista conceptual, la Asamblea General de las Naciones Unidas definió a la educación en derechos humanos como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal e integral de los derechos humanos. Una educación como ésta brinda conocimientos sobre los mismos y los mecanismos para protegerlos, y además transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicarlos en la vida cotidiana<sup>46</sup>. Tomando en cuenta las recomendaciones del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, la educación en derechos humanos es en sí misma un derecho, que hace parte del contenido del derecho a la educación, y es condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos<sup>47</sup>. Esta formulación hace explícita otra convicción que guía la función educativa del Instituto Interamericano de Derechos Humanos: educar en derechos humanos supone, al mismo tiempo, educar en democracia, porque ambos conceptos están indisolublemente unidos.

Por su parte, Juana Mabel Padilla sostiene que educar en derechos humanos consiste en promover que los mismos se conozcan a partir de una práctica reflexiva sobre el respeto o la vulneración de estos en la vida cotidiana; buscando construir relaciones, actitudes y valores de respeto a la dignidad de la persona<sup>48</sup>. Dicha labor no puede esperar a las instancias superiores de educación, no es admisible que se soslaye en los tramos iniciales de la educación formal. Fabián Salvioli destaca que es necesario lograr la conjugación armónica de tres instituciones claves de la sociedad contemporánea: la educación, la democracia y el Estado de Derecho, desafíos que deben estar presentes en lo cotidiano y en las perspectivas de futuro<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> UNESCO. Plan Mundial de Acción para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia, Líneas de acción (1). Montreal. 1993.

<sup>46</sup> ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) Resolución 217 A (III). París. 1948.

<sup>47</sup> INSTITUTO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Informe sobre Educación en Derechos Humanos. San José. 2002.

<sup>48</sup> Padilla, J. M., Del dicho al derecho y del derecho al hecho. Fomentando la educación ciudadana desde la perspectiva de los derechos humanos. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación “Metas para el 2011”. 2010, p. 5.

<sup>49</sup> Salvioli, F., La Universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. San José: IIDH. 2009, p. 10.

En ese contexto, las Universidades -como actores claves en la producción del conocimiento- tienen la responsabilidad de forjar aportes en la construcción de la capacidad democrática. Educar en derechos humanos es proporcionar un marco general de los derechos que asisten a la persona, pero también es posicionar a los y las ciudadanas en un sitio protagónico para pujar por la ampliación de sus facultades.

Tal como se expuso, han existido en los últimos tiempos importantes aportes en materia de educación en derechos humanos que configuran un sostén contundente, pero paralelamente se vislumbran nuevos horizontes teóricos por conquistar. Entre ellos, el que incumbe a los modos de presentar y discutir la temática en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar durante la educación secundaria.

---

### **Hacia una práctica teórica de los derechos humanos**

En educación, como en todos los campos de la vida, la mejor de las teorías, el más sólido cuerpo de conocimientos, no reviste utilidad si no se refleja en nuestras prácticas, en nuestra manera de ser y estar, si no logramos alguna coherencia entre lo que decimos y la manera cómo actuamos, entre la proclama y la acción<sup>50</sup>. Consecuentemente, para impulsar la instalación de una educación con perspectiva de derechos humanos será menester combinar las pertinentes discusiones teóricas con el despliegue de una praxis que coloque al discurso en la complejidad de las relaciones sociales.

La introducción de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza secundaria requiere que la escuela se convierta en un modelo de aprendizaje y práctica de los derechos humanos. Dado el papel que desempeñan los docentes como modelos de conducta para que la educación en derechos humanos sea eficaz, es necesario que los educadores asuman y transmitan valores, conocimientos, destrezas, actitudes y prácticas compatibles con los derechos humanos. La educación y el perfeccionamiento profesional de los profesores deben fomentar su conocimiento de los derechos humanos, su adhesión a ellos y su motivación de promoverlos. En este sentido un sujeto de derecho es una persona que tiene un conocimiento básico de los instrumentos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los ejerce en pos de promover y defender sus derechos y los de los demás. La proposición es repensar la escuela actual y la profesión docente desde una mirada crítica. Se propone generar un espacio de reflexión a fin de ligar a la educación con problemas sociales que enfrenta la sociedad en su conjunto como: la pobreza, la injusticia social, la violencia, la discriminación, la indiferencia, la diversidad sexual, el pluralismo cultural, etc. Es decir, la enseñanza y la educación son los medios no solamente adecuados, sino imprescindibles para sentar las bases de una cultura de respeto a todos los seres humanos, sin excepción.

El conocimiento de los derechos humanos es constructor de sujeto, de sujeto de derechos. Entonces, es un conocimiento que otorga la capacidad y el poder de

---

<sup>50</sup> Mujica, R. M., *Práctica Docente y Educación en Derechos Humanos*. Lima: IPEDEHP. 1999, p.21.

actuar. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos entrega conocimiento referidos a los derechos fundamentales con el fin de que las personas los apliquen para promover y defender sus derechos y el de los demás. Con el proyecto se pretende que los miembros y líderes de las Organizaciones no gubernamentales tengan un conocimiento básico de las instituciones, en especial las de su comunidad, que están llamadas a proteger sus derechos y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados<sup>51</sup>. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades y sobre todo con las Organizaciones no gubernamentales que son espacios de contención a los más desprotegidos.

---

### **Las necesaria problematización teórica Armar y desarmar el concepto de derechos humanos**

El avance hacia una acción práctica de los derechos humanos, donde se promueva el respeto, la afirmación y la extensión de los mismos, requiere previamente la diagramación de espacios teóricos para determinar el concepto, sus fundamentos, los principales hitos históricos y los desafíos de la actualidad.

En efecto, un debate inicial, y no por ello desprovisto de complejidades, es el referido a la reflexión sobre qué son los derechos humanos. Al respecto distintas voces se han congregado y es preciso recorrer alguna de ellas.

El ex Presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Pedro Nikken, sostiene que “la noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial”<sup>52</sup>. Conjuntamente, destaca como atributos de los derechos humanos, la transnacionalidad, universalidad, irreversibilidad, progresividad y, desde luego, no es lícito olvidar que en la “protección de los derechos humanos está necesariamente comprendida la restricción al ejercicio del poder estatal”<sup>53</sup>. Simultáneamente, la definición tradicional de los derechos humanos suele caracterizarlos como una serie de atributos y facultades del individuo que le corresponden por el solo hecho de ser persona y que son esenciales para el desarrollo de su vida<sup>54</sup>.

No obstante la importancia de las conceptualizaciones precedentes y el impacto que han tenido en el recorrido de este discurso sobre la dignidad humana, parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos debe promover su revisión crítica.

---

<sup>51</sup> Padilla, J. M., Ob. Cit., p. 08.

<sup>52</sup> Nikken, P., El concepto de derechos humanos. San José: IIDH. 1988, p. 10.

<sup>53</sup> CORTE IDH. Opinión Consultiva OC-06/86, “La expresión “leyes” en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos”. 9 de mayo de 1986, párr. 21.

<sup>54</sup> Sagüés, N. P., Elementos de Derecho Constitucional. Buenos Aires: Astrea. 1999, p. 276.

Frente a la definición tradicional antes indicada debe decirse que hay otros modos de entender a los derechos humanos, a partir de la noción histórica y relacional de “necesidades humanas”. Ello se funda, en primer término, en que el catálogo de derecho sufre, con el transcurso del tiempo, impactos de diversa índole, fundamentalmente vinculados al ensanchamiento o la generación de interpretaciones que amplían su protección de manera progresiva. Por lo tanto, si entendemos que los derechos humanos son tales porque pertenecen al ser humano por el solo hecho de serlo, sin que interese la circunstancia social de esa existencia, tal vez el contenido sería inmutable. Sin embargo, la experiencia demuestra que estos derechos adquieren reconocimiento y vigencia en función de procesos sociales que los exhiben como instrumentos de lucha-consolidación de formas de la existencia y antagonismo social.

De tal modo, se intenta desterrar la idea de que la ampliación de derechos es un descubrimiento, puesto que si se tratara de un invento tendríamos que abominar a los grandes pensadores de la humanidad por haber tardado siglos en descubrir, por ejemplo, el derecho a la información, al goce de un ambiente sano, al respeto de la identidad de género, etc. Consecuentemente, los derechos humanos, expresados a través de formulaciones normativas-lingüísticas, tienen como sustrato material necesidades humanas socialmente objetivadas.

Ahora bien, ¿qué efectos tiene intentar construir en el aula un concepto de derechos humanos? Por empezar, supone una desacralización del vocablo, permitiendo así la inclusión de miradas diversas y la asunción de que no hay respuestas prefabricadas. Simultáneamente, poner en crisis la definición tradicional –“facultades inherentes a la persona humana”- y ofrecer como alternativa la posición reseñada previamente, genera la oportunidad de posicionar a los estudiantes en un sitio de protagonismo frente al discurso. Ello se funda en que si los derechos humanos fueran, efectivamente, atributos que todos poseemos por el simple hecho de ser personas –inmutables, inderogables, imprescriptibles, etc.- no hay lugar allí para el esfuerzo ampliatorio, para el empoderamiento de los sujetos de derecho en pos de extender los horizontes, interpretar las necesidades históricas y pretender su cristalización con el status de derechos.

Una teoría situada de los derechos humanos debe sustentarse en asumir que éstos no son algo que caiga del cielo o que se obtengan al nacer como otros factores de la biología humana, sino que son una producción histórica, que condensa enfrentamientos de fuerzas sociales, polarizadas o no, en relación con lo que valoran o un cambio radical o la defensa, también radical de un determinado sistema de poderes.<sup>55</sup> Entender que los derechos humanos no son una proyección de una metafísica dignidad humana, permite a quienes históricamente han sufrido la exclusión y el olvido estatal, luchar organizadamente para cancelar las condiciones que generan su vulnerabilidad (explotación, discriminación, marginación, etc.)<sup>56</sup>.

<sup>55</sup> Gallardo A.C., *Los derechos humanos desde el enfoque crítico*. Caracas: Fundación Juan Vives Suriá. 2011, p.

51.

<sup>56</sup> Gatti, F., *Las bases conceptuales de los derechos humanos. Hacia una teoría crítica*. Managua: Cuaderno Jurídico y Político. 2017, p. 72.

Mediante una concepción de los derechos humanos atada a la naturaleza, hubiese resultado inalcanzable, por ejemplo, que la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina reconozca que contribuye al bien común una Asociación de Luchas por la Identidad Travesti<sup>57</sup>. Igualmente, de haber triunfado la posición tradicional, que afirma que el matrimonio tiene una esencia única dada por la naturaleza, nunca se hubiese avanzado hacia la consolidación del matrimonio igualitario o entre personas del mismo sexo, en los distintos Estados. Y de hecho, hubiese sido difícil de imaginar que la Corte Interamericana se haya pronunciado sobre la identidad de género, el cambio de nombre y los derechos patrimoniales en los matrimonios entre personas del mismo sexo. En igual sentido, sería impensado que los tribunales reconozcan a la diversidad cultural e incluyan herramientas para la incorporación de datos sociológicos a los procesos judiciales –como el llamado peritaje antropológico para adoptar decisiones sensibles a los derechos de las comunidades indígenas-.

---

### **La enseñanza histórica y los motivos para rechazar la teoría de las generaciones de derechos**

Las estrategias adecuadas para dar cuenta de las tensiones conceptuales sintetizadas anteriormente, merecen centrarse en permitirles a los estudiantes un reconocimiento histórico de las transformaciones en la gramática de los derechos humanos. Por ello, será importante recorrer de manera ilustrativa los momentos más destacados en la conquista de derechos, haciendo hincapié en el proceso de positivización internacional que comenzó tras la finalización de la segunda guerra mundial y la creación de Naciones Unidas.

La historia de los derechos humanos es la historia de los esfuerzos que se han hecho para definir la dignidad y valor básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales. Conviene que la educación en derechos humanos incluya una exposición de esa historia como parte esencial de la enseñanza, que puede ir haciéndose más detallada en los grados superiores. La lucha por los derechos civiles y políticos, las campañas en pro de la abolición de la esclavitud, la lucha por la justicia económica y social, el avance que supuso la Declaración Universal de Derechos Humanos y los dos Pactos subsiguientes, así como todas las convenciones y declaraciones que los siguieron, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, son los elementos con los que se puede establecer un marco básico jurídico y normativo<sup>58</sup>.

La perspectiva histórica facilitará la comprensión de la relación entre necesidades y derechos, posibilitando que los educandos reconozcan a los colectivos sociales que, de algún modo, pujaron por la conquista de los derechos humanos –trabajadores, movimientos feministas, organizaciones no gubernamentales, grupos ambientalistas, etc.-. Asimismo, constituirá un motivo razonable para instalar la necesidad de un abordaje transversal que ponga en diálogo a las distintas asignaturas y a los diferentes contenidos del currículum.

---

<sup>57</sup> CSJN. Asociación Lucha por la Identidad Travesti- Transexual c/ Inspección General de Justicia. 2006.

<sup>58</sup> Acnudh. La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. 2004, p. 18.

A los efectos de concretizar dicha labor, debe tenerse presente que los derechos humanos han sido clasificados de diversas maneras, pero una de las más comunes es la clasificación generacional, que significa el tiempo histórico y cronológico en que surgieron. En este sentido, los derechos humanos, suelen clasificarse en: Derechos de primera, segunda y tercera generación. En términos generales, los derechos de primera generación se hacen equivalentes a los derechos Civiles y políticos, vinculados con el principio de libertad. Entre estos derechos se encuentran: el derecho a la vida, a la libertad, a la intimidad, a la seguridad jurídica, etc. Los derechos de segunda generación son los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que están vinculados con el principio de igualdad, por ejemplo, derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la vivienda digna, etc. La tercera generación de derechos, surgida en la doctrina en los años 1980, se vincula con la solidaridad. Entre estos derechos humanos se encuentran: el derecho a la autodeterminación o libre determinación de los pueblos; a la paz; a un medio ambiente sano; el derecho de los consumidores y usuarios, etc.

No obstante los lícitos objetivos de la clasificación referida, entendemos que una educación en derechos humanos aggiornada y reflexiva debe desterrar esa metodología de transmisión. Por un lado, si bien pueden definirse ciertos patrones históricos de conquista de derechos, no es cierto que el resultado sea lineal, ya que en la actualidad continúan desatándose procesos de definición de nuevos derechos civiles y políticos y no por ello se los denomina de cuarta generación, por ejemplo. Pero, las razones fundamentales para rechazar de plano la teoría generacional de los derechos tienen que ver con el riesgo de enquistarse allí una idea de jerarquización de los derechos humanos. Amén de que el docente podrá exponer los argumentos para utilizar dicho esquema de trabajo, es factible que el educando asuma que existen "derechos de primera, de segunda y de tercera" y ello, además de ser falso resulta peligroso.

Los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, una consistente doctrina al respecto se inició con la Proclamación de Teherán de 1968 y resultó decididamente impulsada en la Declaración de Viena adoptada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993. Ambos eventos se hacen cargo de una división en grupos de derechos sólo funcional a un momento político.

Las declaraciones de derechos no efectuaron distinción alguna en cuanto a los derechos protegidos: ellas consagraron derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. La decisión de adoptar dos cuerpos normativos, de tener dos tratados (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), es el fruto de la política de la guerra fría que entendió conveniente que cada conjunto de derechos estuviera regulado del modo más próximo al bloque con mayores posibilidades de vincularse por él. Así, los derechos civiles y políticos siguieron el modelo liberal "occidental" y los económicos, sociales y culturales el modelo centralmente planificado "oriental", sin perjuicio del grupo de Estados -incluida la mayoría de los latinoamericanos- que adscribía a ambos. A ello ayudó la teoría de las generaciones de derechos que proponía que los primeros requerían abstenciones del Estado en tanto que los segundos exigían obligaciones positivas de hacer que, además, importaban

recursos materiales considerables. Esto no es así. Todos los derechos exigen de un hacer del Estado y de la inversión de recursos. Garantizar el derecho a la jurisdicción requiere de decisiones políticas y de inversión de recursos, adoptar normas de fondo, forma y orgánicas del poder judicial, proveer sistemas de elección de los mejores, sistemas de capacitación continua, edificios, personal, entre otros muchos rubros<sup>59</sup>.

Los propios organismos internacionales se han expresado al respecto, afirmando que “la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos, por cuanto las diferentes categorías de derechos constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, por lo cual exigen una tutela y promoción permanente con el objeto de lograr su vigencia plena, sin que jamás pueda justificarse la violación de unos en aras de la realización de otros”<sup>60</sup>.

Definitivamente, el escenario de la educación secundaria se presenta como un contexto adecuado para evidenciar estos aspectos. Proponer a los educandos la identificación de los hitos fundacionales en la historia de los derechos humanos, simultáneamente con la discusión acerca de su concepto y desterrar la idea de la jerarquización o establecimiento de generaciones de derechos para interpretarlos desde la integralidad, eleva las posibilidades de que la mentada práctica teórica arribe a un buen puerto.

---

## **Razones y posibilidades para una práctica teórica de los derechos humanos**

### **Fundamentos de la práctica teórica**

La necesidad de promover una sinergia entre la teoría y la práctica de los derechos humanos radica, fundamentalmente, en que puedan alcanzarse los propósitos de la educación en derechos humanos mediante la reflexión crítica y la actitud comprometida. Esta perspectiva persigue:

- Fomentar la participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, promoviendo entornos incluyentes que propicien la igualdad de oportunidades, la diversidad y la no discriminación.
- Contribuir a la cohesión social y a la prevención de los conflictos apoyando el desarrollo emocional y social de los niños y adolescentes, fomentando los valores democráticos.
- Incentivar el ejercicio de la libertad y la igualdad, temas que, en función de los conflictos vigentes en el contexto nacional e internacional, resultan ineludibles.
- Posicionar a los educandos en su carácter de sujetos de derechos, permitiéndoles conocer las modalidades de ejercicio y las vías institucionales para exigir la vigencia de los derechos humanos.

Para transitar el andarivel delineado es fundamental sembrar la inquietud por la pregunta, despertar la curiosidad acerca de los modos en que se protegen los

---

<sup>59</sup> Pinto, M., Integralidad de los derechos humanos. Exigibilidad de los derechos colectivos y acceso a la justicia de las personas en condición de pobreza. San José: Revista IIDH N° 50. 2009, p.57.

<sup>60</sup> Tercer Informe sobre la situación de los derechos humanos en Paraguay. OEA/ Ser./L/VII.110 doc. 52 (2001). Capítulo V, párr. 2.

derechos, difundir los contenidos de la normativa nacional e internacional haciendo partícipes a los educandos de la tarea interpretativa, anteponiendo la idea de que el campo de los derechos humanos es siempre ámbito en exploración.

Pero, no basta con enseñar los derechos humanos en sus especificidades teóricas, idealmente los profesores deben proponer su puesta en práctica. He de ahí la necesidad de generar actividades para apreciar, verbigracia, los elementos básicos que conforman los derechos humanos, como la vida, la justicia, la libertad, la igualdad y el carácter destructivo de las privaciones, el sufrimiento y el dolor, y, en segundo lugar, a formarse sus propias ideas y sentimientos sobre una amplia gama de temas de la vida real.

La educación en la esfera de los derechos humanos debe centrarse, no solamente en los problemas y los sucesos que ocurren en el exterior, sino también en los valores, mentalidades y comportamiento personales. A fin de influir en los comportamientos e infundir el sentido de la responsabilidad por los derechos humanos, es imprescindible que se sirva de metodologías participativas que insistan en la investigación independiente, en el análisis y en el pensamiento crítico<sup>61</sup>.

En definitiva, tal como se preguntó Eleanor Roosevelt: “¿Dónde empiezan los derechos humanos? Pues en pequeños lugares, cerca de nosotros; en lugares tan próximos y tan pequeños que no aparecen en los mapas. Pero esos son los lugares que conforman el mundo del individuo: el barrio en que vive; la escuela o la universidad en que estudia; la fábrica, el campo o la oficina en que trabaja. Esos son los lugares en los que cada hombre, mujer y niño busca ser igual ante la ley, en las oportunidades, en la dignidad sin discriminación. Si esos derechos no significan nada en esos lugares tampoco significan nada en ninguna otra parte. Sin una acción decidida de los ciudadanos para defender esos derechos a su alrededor, no se harán progresos en el resto del mundo”<sup>62</sup>.

---

## Las posibilidades de implementación

Las posibilidades de implementar en la educación secundaria una auténtica práctica teórica de los derechos humanos dependerán, en suma, de la política educativa que se adopte al respecto, pero también de las decisiones cotidianas de los docentes y directivos que le dan forma y sustancia a la construcción de conocimientos. Desde luego, que la aspiración máxima está dada por la inclusión de la asignatura “Derechos humanos” en la educación primaria y secundaria, pero aún frente a tal omisión las chances de impregnar de esta perspectiva a las prácticas educativas se encuentra siempre vigente.

Los derechos humanos, sin duda alguna, se exponen como una temática transversal y por tal motivo será inocuo cualquier esfuerzo aislado para enseñarlos sin una articulación estratégica en el seno del sistema educativo y de cada una de las instituciones en particular. Involucran especialmente a las ciencias sociales y humanas,

---

<sup>61</sup> ACNUDH. La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. 2004, p.21.

<sup>62</sup> Roosevelt, E., En nuestras manos. (discurso pronunciado en 1958 con ocasión del décimo aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

aunque no únicamente a ellas. El derecho a disfrutar de un ambiente sano, el derecho a la salud, el derecho a la alimentación, el derecho de acceso al agua, como tantos otros, son susceptible de abordarse, por ejemplo, en el ámbito de estudio de las ciencias naturales. Es factible, asimismo, resolver problemas matemáticos que involucren una relación de consumo y donde puedan, tangencialmente, estar presentes los derechos de los consumidores y usuarios, como así también es viable generar actividades artísticas sobre los derechos de las comunidades indígenas, proponer ejercicios sobre la paridad de género en las listas de los partidos políticos, redactar poesías, escribir cuentos reivindicatorios de los derechos humanos, entre otras tantas alternativas.

El espacio curricular de las ciencias sociales (o materias afines) será el apropiado para discutir el concepto de los derechos humanos, sus fundamentos y características, pero las posibilidades de transversalizar el discurso son infinitas y dependen, en última instancia, de revisar las estrategias, diseñar actividades disruptivas y conmovir a la comunidad educativa para que se haga partícipe del desafío.

En ese contexto, coadyuvarán a la práctica teórica de los derechos humanos:

- a) Considerar la realidad del alumnado, partiendo de las experiencias, conocimientos y prácticas de los mismos, incorporándolos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- b) Promover la actividad a través de búsqueda de información, organización de ideas, reflexión, síntesis y construcción de opinión. Es necesario propiciar la actividad creadora, respetando las diferencias individuales, y promoviendo el trabajo cooperativo.
- c) Favorecer la apertura al diálogo garantizando el autoconocimiento y la comunicación con los demás; posibilitando desarrollar sentimientos de identidad y pertinencia del alumno con su entorno social.
- d) Promover la criticidad posibilitando elegir entre diferentes opciones, contando con un ambiente de libertad y tolerancia para expresarse fomentando la reflexión personal y grupal.
- e) Bregar por la participación a través de las expresiones y defensa de opiniones con espontaneidad y libertad, planteo de discrepancias, formulación de críticas y sugerencias<sup>63</sup>.

Por su parte, estrictamente vinculado al trabajo en terreno de la práctica, resultará determinante que los establecimientos educativos habiliten espacios reales de participación donde puedan materializarse los objetivos planteados. La gimnasia democrática de los centros de estudiantes en el nivel secundario constituye una experiencia rica en términos de cercanía con los derechos humanos. Además, pueden articularse otros mecanismos de intervención donde los educandos tomen la palabra, manifiesten cuál es la situación institucional respecto de los derechos humanos, gestionen los conflictos, eviten prácticas discriminatorias, aúnen esfuerzos para afrontar causas comunes, etc.

---

<sup>63</sup> Padilla, J M., Del dicho al derecho y del derecho al hecho. Fomentando la educación ciudadana desde la perspectiva de los derechos humanos. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas para el 2011. 2010, p. 11.

## CONCLUSIONES

La propuesta orientada a desarrollar en la educación secundaria una práctica teórica de los derechos humanos se funda, tal como se expresó, en garantizar la educación en derechos humanos desde una perspectiva situada. Para ello, es imprescindible dar las discusiones teóricas que fuesen necesarias, comenzado por articular y desarticular reflexivamente el concepto de derechos humanos, descartando todo tipo de asunción acrítica de formulaciones prefabricadas. Las tensiones entre los textos normativos y las deudas apreciables en la realidad tampoco deben estar fuera de las aulas si efectivamente se pretende educar para una vigencia empírica de los derechos humanos.

La práctica teórica de los derechos humanos es parte de una decisión política – estatal y cotidiana de cada uno de los educadores- y si bien requiere, para su realización ideal, de transformaciones profundas en los sistemas educativos, se satisface –al menos, parcialmente- con un compromiso pronto de docentes y educandos para que la teoría de los derechos humanos no descansa en su propio discurso y la práctica no se ejecute desprovista de fundamentos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Acnudh. (2004). La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias. Nueva York, Ginebra: Naciones Unidas.
- (2) Amnistía Internacional. (2004). Hacia una educación en derechos humanos. Madrid: Amnistía Internacional- Sección española
- (3) Bolívar, L. (2003). "Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos". En Cuadernos Pedagógicos. San José: IIDH y NORAD.
- (4) Gallardo, A. C (2011) Los derechos humanos desde el enfoque crítico. Caracas: Fundación Juan Vives Suriá.
- (5) Gardella, J. C. (1989). "Sobre los fundamentos filosóficos de los derechos humanos" en Derechos humanos: un debate necesario. Recopilación de Leticia Olguin. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- (6) Gatti, F. (2017). "Las bases conceptuales de los derechos humanos. Hacia una teoría crítica". En Cuaderno Jurídico y Político. Vol. 3. Nº 9. Nicaragua: Instituto Centroamericano de Estudios Jurídicos y Políticos.
- (7) Gatti, F. (2002). Informe sobre Educación en Derechos Humanos. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- (8) Klainer, R. y Fernández, M. (2009) La educación en derechos humanos en Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad e Magendzo, Abraham, Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago: SM, OEI y UNESCO.
- (9) Magendzo Kolestrein, A. (1999). "Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículum". En Estudios básicos de derechos humanos. Nº 9. San José: IIDH.
- (10) Mujica, R. M. (1999). Práctica Docente y Educación en Derechos Humanos. Lima: IPEDEHP
- (11) Nikken, P. (1994). "El concepto de derechos humanos" en Estudios Básicos de Derechos Humanos. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- (12) Padilla, J. M. (2010). Del dicho al derecho y del derecho al hecho. Fomentando la educación ciudadana desde la perspectiva de los derechos humanos. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación "Metas para el 2011".
- (13) Pinto, M. (2009). "Integralidad de los derechos humanos. Exigibilidad de los derechos colectivos y acceso a la justicia de las personas en condición de pobreza" en Revista IIDH Nº 50.
- (14) Rodino, A. M. (1999). "Producción y uso de materiales didácticos para la educación en derechos humanos" en Estudios básicos de derechos humanos. No. 9. San José: IIDH.
- (15) Sagüés, N. P. (1999). Elementos de Derecho Constitucional. Buenos Aires: Astrea.
- (16) Salvioli, F. (2009). La Universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. San José: IIDH.
- (17) Santos, B de S. (2014). Si dios fuese un activista de los derechos humanos. Madrid: Trotta.
- (18) UNESCO. (1993). Plan Mundial de Acción para la Educación en Pro de los Derechos Humanos y la Democracia. Líneas de acción (1). Montreal.

## Federico Ferroggiaro

---

### Rosario se lee, literatura de Rosario en las escuelas secundarias.

FHyA - UNR

 rosarioselee@gmail.com

#### Presentación

Rosario se lee es un proyecto editorial educativo y literario que se propone generar, a través de la edición de una colección de libros, un lugar de encuentro y un espacio para que alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Rosario conozcan a sus autores y a sus obras. La colección se encuentra conformada por tres libros de géneros literarios diversos (poesía, cuento fantástico y cuento realista) y ofrece una propuesta pedagógica para acompañar a los docentes en el tratamiento y labor áulica con los materiales, en el marco de las clases de la materia Lengua y Literatura. Este plan de lectura y de comprensión lectora es confeccionado por un/a docente de dicha asignatura. Casi en todos los casos se trata de graduados de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes, quienes proponen en sus abordajes diferentes recorridos, posibles relaciones con otros lenguajes y/o disciplinas, lecturas complementarias que ensanchan los horizontes y propuestas de trabajo que vinculan la teoría con los textos.

La gestión y el desarrollo del proyecto está a cargo de la editorial Casagrande, dirigida por el Prof. Nicolás Manzi. La dirección general de la colección y la coordinación de los dos volúmenes de cuentos está a mi cargo (Federico Ferroggiaro) mientras que la del volumen de poesía es realizada por la Prof. Rosana Guardalá. El diseño de tapas e interiores es creación de la Lic. Adriana La Sala.

Con estos libros se pretende acercar a los alumnos de las escuelas secundarias de Rosario y la región, una pequeña pero significativa imagen de aquello que crean personas que viven o han vivido, que sueñan, piensan, caminan, sienten las mismas calles y paisajes que ellos recorren, observan y respiran a diario.

La colección se propone:

- Enriquecer el campo literario y cultural de la ciudad de Rosario con la (re)lectura de producciones de escritores locales contemporáneos.
- Empoderar componentes identitarios de la ciudad de Rosario y acercarlos a las aulas.
- Brindar un nuevo espacio de circulación para las escrituras de los autores locales.
- Valorizar el trabajo del docente, mostrando su capacidad y su creatividad al momento de generar materiales para el trabajo en el aula.

## Motivación

Es habitual, entre los docentes de Lengua y Literatura, comentar y compartir los libros y lecturas que proponen a sus alumnos para trabajar los distintos temas o géneros literarios que forman parte de la currícula de las escuelas secundarias. Si bien en muchos casos, los manuales contienen relatos, poemas o fragmentos de novelas que permiten desarrollar las características fundamentales de estos géneros y realizar las actividades de lectura comprensiva, el reconocimiento de elementos y la producción textual por parte de los alumnos, es normal complementar estos textos con otras lecturas que sugieren los docentes.

En el presente, y desde hace ya más de una década, las editoriales líderes han elaborado amplios catálogos de libros, no siempre accesibles o económicos, por supuesto, que trazan un plan lector organizado por franjas etarias y por géneros literarios. Estos libros y los catálogos, que suelen llegar a las escuelas, especialmente las privadas, a través de promotores, facilitan la tarea del docente al momento de escoger lecturas que se ajusten a la dinámica y la composición de cada curso y a los temas que desarrollan en sus programas. De alguna manera, podría afirmarse que la oferta es abundante y completa, y que no existen carencias de materiales que el docente necesite cubrir o generar a partir de una tarea de selección propia.

Sin embargo, la oferta editorial está diseñada desde una perspectiva “nacional” que toma como centro a la ciudad de Buenos Aires. Esto se comprueba al realizar una mirada crítica sobre los catálogos en los cuales, junto a los clásicos nacionales y mundiales, aparecen autores argentinos consagrados –Liliana Bodoc, Pablo De Santis, Eduardo Sacheri, Marcelo Birmajer, por ejemplo–, con aquellos que escriben exclusivamente textos “para adolescentes” –Mariana Furiase, María Florencia Gattari, Márgara Averbach, entre otros. Los autores de otras regiones del país, como también las producciones literarias alternativas, están excluidos sistemáticamente de las publicaciones de estas empresas. De esta forma, nos encontramos con que la oferta, si bien pródiga en cantidad de títulos, es acotada en las realidades que contempla y el modo en que las aborda.

Llegamos, de este modo, al reconocimiento de un vacío que responde a la lógica de las políticas culturales que se articulan desde la capital del país, en conjunto con las empresas editoriales, y que se centran siempre en atender a una masa lectora que conciben de modo homogéneo. Vacío que, entendemos, afecta a todas las provincias y territorios que, queriendo atender a sus producciones propias, se ven sobrepasadas por el impulso de las estrategias de mercado que facilitan el acceso de los docentes (y de los alumnos) a los libros que ellos producen y distribuyen. Vacío, estamos convencidos, que debe ser cubierto de forma adecuada y responsable tanto desde el Estado como a través de la gestión de equipos profesionales que estén interesados en producir contenidos de literatura para el nivel secundario de la provincia de Santa Fe. En este sentido, Rosario se lee se configura como un proyecto interesado en intervenir sobre ese “vacío”.

Las editoriales líderes, gracias a sus inteligentes estrategias de mercado, han ocupado el nicho de los libros dirigidos a la escuela secundaria, tanto a través de los manuales como de los textos de lectura complementaria. Un análisis de las publicaciones realizadas en los últimos 10 años por los principales sellos (Alfaguara, SM, Santillana, Edelvives, entre otros) nos permiten identificar las siguientes tendencias:

- Por un lado, las editoriales recurren a escritores contemporáneos que desarrollan un producto a medida, respondiendo disciplinadamente a los prejuicios o preconceptos que circulan sobre cómo debe ser un adolescente, las situaciones que vive, y sus problemáticas estadísticamente más recurrentes (familias disfuncionales, discriminación escolar, inseguridad, violencia de género, consumo de sustancias, entre otros) ajustándose a temas que, presuponen, son —o deben ser— los que preocupan a los jóvenes y adolescentes. Novelas que, visitadas por lectores adultos, carecen totalmente de interés y se encuentran plagadas de estereotipos.
- Por otro lado, estos sellos apuestan a la reescritura de novelas canónicas y consagradas, a través de traducciones y adaptaciones que deprecian, muchas veces, el valor del original o de otras traducciones más reputadas.

Es decir, libros dirigidos a un público lector específico y, los otros, adaptaciones edulcoradas de obras clásicas. A esto puede reducirse, en un alto porcentaje, el material de lectura que llega y circula en las escuelas de las grandes ciudades del país y en gran parte de la provincia de Santa Fe. Lo antedicho no cuestiona el valor estético y literario de las obras que se publican, pero sí resalta que se alimenta el prejuicio de que lo literario es algo que sucedió en otros lugares y en otros tiempos, o bien, un producto orientado, y no un fenómeno próximo, algo que sucede en todas partes y que no se “fabrica” para un público.

Por estas razones, los libros que integran esta colección recuperan cuentos y poemas de autores de la ciudad de Rosario y la región, cuyas producciones pueden ser leídas y trabajadas en el marco de los NAP de las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe. Puntualmente, estos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecen que en los programas deben estar presentes los textos literarios “regionales”, y que deben ser trabajados en diálogo con la literatura nacional, latinoamericana y mundial. Son, como señalábamos, cuentos y poemas que se ofrecen sin cambios ni adaptaciones pero que, a través de la guía de un docente que propone el abordaje, y del docente que está en el aula, pueden ser comprendidos, disfrutados, vividos, por todos los alumnos. Tanto de manera aislada, independiente, como insertos en la tradición de cada uno de los géneros literarios.

De esta manera, el proyecto Rosario se lee no solamente responde a los lineamientos del Ministerio de Educación, sino que, además, incorpora a la labor a los docentes, reconociendo sus conocimientos y la capacidad que tienen, gracias a su formación, de generar contenidos de calidad.

## Los libros de la colección Rosario se lee

### Libro 1 - Título: La imposible realidad.

Este primer volumen se estructura a partir las postulaciones y planteos sobre la estética realista. Se busca reunir relatos que presenten distintas realidades “representadas” o que operen como la fuente de inspiración de los mismos. Esa realidad se reinventa y se reconstruye en los textos literarios que pretenden dar cuenta de ella con cierta pretensión de objetividad. Es decir, generan una nueva realidad a partir de los discursos ficcionales que cuestiona, impugna o desestima la noción misma de “realidad”, suplantándola por la idea de “verosímil”.

El libro cuenta con un breve estudio introductorio, escrito por el coordinador, en el cual se desarrollan las características y posibles formas de concebir al Realismo como movimiento estético y literario.

Escritores que participan del volumen y cuentos incluidos: Natalia Massei , Pablo Colacrai (“Por la literatura”), Jorge Riestra (“Un viaje en taxi”), Marcelo Britos (“La orquesta roja”), Vanesa Gómez (“Arañas”), Mateo Booz (“Los inundados”), Osvaldo Aguirre (“Negritos”), Angélica Gorodischer (“La cámara oscura”).

Docentes que trabajan los cuentos: Silvina Palillo (Graduada y docente de Letras UNR – FHumyAr), Cecilia Kolic´ (Graduada del Instituto Olga Cossettini de Rosario), Valeria Read (Graduada de Letras UNR – FHumyAr), Nadia Isasa (Graduada de Letras UNR – FHumyAr), Graciela Aletta da Silva (Graduada y docente de Letras UNR – FHumyAr), Damián Sarro (Graduado de Letras UNR – FHumyAr), Romina Deledda (Graduada de Letras UNR – FHumyAr) y Federico Ferroggiaro (Graduado y docente de Letras UNR – FHumyAr).

### Libro 2 - Título: Los Reinos de Poesía.

La antología se organiza en torno a un eje temático-semántico: Los Reinos de Poesía y se dividen en cuatro secciones. Ellos se tejen en la relación entre los sentidos y las emociones. Todos los reinos indagan y abordan las construcciones subjetivas, no como unificadas ni divididas, sino como múltiple por contradictorio:

- (i.) El reino de los mapas internos: En los poemas de esta sección los alumnos pueden ensayar nuevas cartografías personales, grupales, sociales que abran las preguntas sobre sus relaciones sociales y afectivas. Poetas: Francisco Gandolfo, Cecilia Moscovich, Emilia Bertolé, Jorge Isaías y Concepción Bertone.
- (ii.) El reino de los afectos perdidos: Nos abren en las formas del perder y las vivencias que provocan las pérdidas, una puerta para que los alumnos puedan poetizar/se, a partir de una mirada poética sobre sus propias pérdidas y cómo éstas nos generan, nos vuelven más o menos cariñosos, atentos y reticentes. En otras palabras, como las pérdidas nos devuelven fragmentos de lo que somos. Poetas: José Pedroni, Diana Bellessi, Gervasio Monchietti, Beatriz Vignoli y Verónica Laurino.

- (iii.) El reino de los gestos ajenos o de los recuerdos prestados: poemas que vienen a mostrar que la palabra poética se presenta como el momento en el que vivimos y revivimos a partir de imágenes que uno ya no sabe si son propias o adquiridas, pero sí compartidas. Este reino les permitirá a los alumnos revisar la memoria colectiva a partir de cierta documentalidad poética no sólo histórica. Pero también, les abre paso a la escritura creativa como otro modo de pensar la memoria a partir de lo mínimo y comenzar a escribir una historización poética. Poetas: Beatriz Vallejo, Roberto Aguirre Molina, Hugo Padeletti, Aldo Oliva, Julia Enriquez y Andrea Ocampo.
- (iv.) El reino de las palabras imposibles: En este reino aparecen dinámicas del decir que dejan a la vista el lenguaje como comunicación y transparencia. La lectura vehiculiza la musicalidad del poema mostrando que no existe un modo sino modos de decir. La voz como modo de sostener pero también de decir y de hacer. En el recorrido de estos poemas, los alumnos podrán deshacerse de la noción equívoca del lenguaje entendido como un decir siempre igual, idéntico. Los poemas que deambulan en este reino abren a los lectores el poder de reflexionar sobre los modos de decir, la verdad y la construcción de la realidad. Poetas: Mirta Rosenberg, Gabriela De Cicco, Estela Figueroa, Arturo Fruttero, Maia Morosano, Méndez Bujonok.

Docentes que trabajan los textos incluidos en cada uno de los Reinos: Florencia Giusti, Maia Morosano, Silvina Guala y Carolina Quiroga

### **Libro 3 – Título: Variaciones del fantástico.**

En el texto de presentación de este volumen se presentan diversas definiciones del género fantástico, partiendo de la conceptualización y la clasificación ya canónica de Tzvetan Todorov en *Introducción a la literatura fantástica*. Desde esta perspectiva, se amplía la serie para incluir también a los relatos maravillosos y a los surrealistas, estableciendo una nueva clasificación que los contenga y los diferencie de los planteos estéticos del Realismo. Seguidamente, se desarrollan los recursos retóricos característicos del género, explicados en *Lo fantástico* de Remo Ceserani, y se esboza el funcionamiento de los mismos en los relatos que integran la antología. Por último, antes de dar lugar a los textos literarios, se reflexiona sobre los modos de irrupción de lo fantástico en diversos dominios de la vida cotidiana.

De esta manera, con el repertorio de cuentos incluidos en *Variaciones del fantástico*, se accede a las múltiples y vitales formas que adquiere el fantástico en la escritura de los autores locales pero que, a la vez, no deja de guardar interesantes correspondencias y ricos intercambios con los textos y autores clásicos o canonizados dentro del género: desde Kafka a Cortázar y Bioy Casares, desde Hoffman a Dino Buzzati.

Autores que participan de este volumen: Javier Núñez ("El último milagro"), María Florencia Moscato ("Deus ex machina"), Patricia Suárez ("La reencarnada"), Alma Maritano ("Informe de un moribundo"), Daniel Basilio ("El mimo"), Ber Stinco ("Los jardines espaciales") y Federico Ferroggiaro ("Inframundo").

Docentes que trabajan los cuentos: Leonardo Insinga (Graduado de Letras UNR – FHumyAr), Valeria Castillo (Graduada de Letras UNR – FHumyAr), Cecilia Muñoz (Graduada de Letras UNR – FHumyAr), Lorena Andreucci (Graduada de Letras UNR – FHumyAr), Marina Maggi (Graduada y docente de Letras UNR – FHumyAr), Marcelo Negro (Graduado de Letras UNR – FHumyAr) y Celina Cancian (Estudiante avanzada de Letras UNR – FHumyAr). Historietista: Horacio “Trino” Mansilla.

---

## **El trabajo del equipo**

La idea general del proyecto y de esta forma de hacer un aporte que enriquezca el mapa de lecturas de las escuelas secundarias de la ciudad y la región, surgió hace cuatro o cinco años en charlas que mantuvimos con mi amigo, y editor de esta colección, Nicolás Manzi. Ya entonces reconocíamos que esta carencia, entre otras cuestiones, contribuía a la reproducción de una idea hegemónica y centralista de la literatura. Lógicamente, de aquellas primeras conversaciones a la realización concreta, el plan fue modificándose, ampliándose, reduciéndose y enriqueciéndose a partir de los aportes que los nuevos interlocutores que sumábamos nos ofrecían. El ingreso de Rosana Guardalá al equipo, una docente y poeta que vive y respira poesía, contribuyó a darle forma al libro que más nos costaba pensar y concebir. De su mano nació *Los Reinos de Poesía*, con su extraordinaria ruta de voces líricas de nuestra ciudad. La demarcación en “reinos” le permitía reunir diversos poemas en conjuntos, que se estructuraban a partir de un hilo en común, y encargar las propuestas de lectura a docentes que, a la vez, eran poetas como ella.

El armado de los libros de cuentos, tanto el de realismo como el de fantástico, conllevaba la difícil selección de textos y de escritores. La mayor complicación se producía con los escritores de cuarenta o treinta y tantos años que, aun con varios libros publicados, con premios, con circulación, no cuentan con el reconocimiento ni la trayectoria de aquellos autores que nos parecían indiscutidos: Jorge Riestra, Alma Maritano, Osvaldo Aguirre, Patricia Suárez o Angélica Gorodischer, por ejemplo. Algunos queríamos que estuvieran porque nos gustan, pero leímos y releímos a varios antes de decidir. Algo parecido sucedió con las escrituras más emergentes, aquellos que no tienen libros publicados, pero pueden leerse en antologías y revistas, y otros que ya tienen su primer libro. En cuanto a la cantidad, sin dudas quedaron muchos textos y escritores sin incluir. Ese es el precio de armar una antología: darse cuenta de que se es injusto con las exclusiones, pero que el espacio, la cantidad de páginas, obliga a limitarse. Cabe destacar que, en esta instancia, fue clave la opinión y las sugerencias que acercaron Pablo Colacrai y Javier Núñez.

Mientras tanto, íbamos contactando y acercando nuestra propuesta a los docentes que abordarían los cuentos. Durante este proceso, la Escuela de Letras de la Facultad participó activamente aportando datos sobre los graduados y dialogando con aquellos colegas que podían estar interesados en sumarse al proyecto. Entendíamos que era fundamental que todos los que se incorporaran debían estar ejerciendo la docencia, transitar las aulas, conocer quiénes eran nuestros destinatarios y tener ganas de aplicar los conocimientos construidos en la Facultad para la generación de materiales didácticos específicos. Además, por supuesto, debían sentir y compartir nuestra pasión por la literatura.

Como se indicó, en la mayoría de los casos, la elección del cuento fue responsabilidad del equipo editorial, pero en otros, surgió del diálogo y del consenso con el o la docente que se haría cargo de trabajarlo. Sí se otorgó absoluta libertad en todo lo referido a las propuestas que se harían a los alumnos, como también en las relaciones con otros textos o creaciones que se establecerían en la etapa de producción. La indicación, que debía estar presente en el horizonte de los docentes, era que el texto literario tenía que ser también un disparador para pensar la literatura y el género en cuestión, pero, a la vez, y de manera fundamental, interpelar a los alumnos, invitarlos a pensar sobre el entorno y sobre los propios conocimientos del mundo, estimularles el ejercicio de la imaginación e invitarlos a crear, a explorar sus potencialidades creativas, a inventar.

Los borradores con las presentaciones de los textos y las actividades que se sugerían fueron revisados y dialogados con el docente-autor, con el objetivo de lograr cierta uniformidad en algunos criterios. En especial, en lo referido a los conocimientos teóricos y literarios que requerían los alumnos para un mejor aprovechamiento y disfrute de los cuentos y de las consignas que se les ofrecían. También, en que las guías de trabajo debían quedar abiertas para que cada docente, con su grupo, pudiera elegir qué hacer, qué no hacer y cuáles los caminos que se abrían explorar con mayor detenimiento. Fue, sin excepciones, un intercambio que nos benefició a todos los participantes, porque se pusieron en juego diversos puntos de vista e interpretaciones sobre los relatos y variadas modalidades de llevarlos a las realidades áulicas. De todos modos, cada abordaje de cada texto narrativo conservó la impronta, la originalidad, el enfoque que el docente había delineado para realizar su propuesta. La revisión general y los ajustes finales en cada uno de los volúmenes fue responsabilidad de los coordinadores de cada volumen y del editor de la colección.

Cabe destacar que la concreción material del proyecto Rosario se lee, la impresión de mil ejemplares de cada uno de los tres libros, fue posible gracias a que logramos obtener el financiamiento a través de Espacio Santafesino, Serie Editorial, Convocatoria 2017. Sin este aporte económico del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, nuestro trabajo y el de todos los docentes comprometidos, no hubiera alcanzado la meta deseada.

---

## Presentación y distribución

La colección Rosario se lee se presentó oficialmente el jueves 12 de abril en el Petit Salón de la Plataforma Lavardén. El evento contó con la presencia de las autoridades de Espacio Santafesino, docentes, escritores, familiares y amigos. Una segunda presentación se realizó en el marco de la Feria del Libro de Rosario, el 31 de mayo pasado. Sin embargo, más allá de estas actividades formales y de la visualización lograda por las notas de prensa en diferentes medios locales (agrego al final), la distribución de los libros entre los docentes de Lengua y Literatura, las escuelas y las bibliotecas públicas, comenzó a realizarse a mediados del mes de marzo, apenas los primeros ejemplares de cada volumen salieron de la imprenta.

Desde entonces, y hasta el mes de septiembre de 2018, logramos llegar con la entrega de ejemplares de cortesía a 220 docentes de Rosario y la región (gracias a la colaboración de la Asociación de Graduados de Letras), a 55 escuelas públicas y privadas, tanto de la zona céntrica como de los diferentes barrios, y a alrededor de 20 bibliotecas barriales y populares de la ciudad y los alrededores.

Al día de hoy, la distribución en las librerías de Rosario está a cargo de Julia Ossana, quien se encarga de mantener a los libros de Rosario se lee presentes y accesibles en todos los puntos de venta de la ciudad.

---

## Implementación y experiencias

Consideramos que gracias a que el resultado del proyecto, los tres libros que forman la colección, son realmente materiales didácticos innovadores y de calidad –tanto en el diseño como en los contenidos–, que vienen a ofrecer una alternativa real a los productos del mercado editorial hegemónico, la recepción entre los colegas ha sido sumamente positiva y los comentarios y críticas recibidas han señalado, en su generosidad, estos aspectos. En cuanto a la implementación de los libros en las aulas, hemos tenido conocimiento de su utilización en más de cuarenta cursos, a partir del interés de veintiséis docentes de Lengua y Literatura. A continuación, transcribimos y compartimos algunos de los testimonios que fuimos recibiendo de los docentes que utilizaron a Rosario se lee como recurso didáctico.

- Prof. Valeria Castillo (Escuela Zona Parque)

Hasta ahora, la implementación viene siendo fructífera y superadora, en tanto que lo que genera en los alumnos desborda lo literario. Las antologías reúnen no solo autores, sino problemáticas que nos atraviesan como sociedad y que habilitan a los estudiantes a interrogar e interrogarse, a exigir que se trabajen y se pongan en la mesa temas que deben dejar de ser tabú para convertirse en objeto de reflexión conjunta.

Por ejemplo, una serie de cuentos del tomo de Realismo aborda la temática de la violencia en sus diferentes manifestaciones: de género, familiar, sexual, psicológica e institucional y dio lugar a que los alumnos pidieran hablar sobre la misma. La respuesta no tardó en llegar y se organizó, junto a la O.N.G. El globo rojo, una jornada a cargo de una profesional de la psicología que se hizo extensiva a otros cursos.

A esto me refiero con asociar la Colección Rosario se lee con la idea de disparador. Es que el corpus nos redirige constantemente a trabajar en distintos sentidos: la literatura, desde la literatura y por la literatura.

- Prof. Luisina Barrios (EESO Nro. 431)

Durante este ciclo lectivo (2018), tuve la posibilidad de trabajar, en dos escuelas secundarias, dos de los tres títulos que conforman la colección Rosario se lee: Variaciones del fantástico y La imposible realidad, con segundo y cuarto año, respectivamente.

La motivación que me alentó a compartir estos textos con mis alumnos fue, como se lee en las primeras líneas de cada volumen, que “los libros reúnen textos de escritores de la ciudad, de nuestra región”. Por lo tanto, me resultó muy atractivo que los autores no sólo conocieran Rosario y la región, sino que también las historias fueran cercanas y recorrieran la ciudad. Estas particularidades de la

colección hicieron posible que los alumnos conozcan y se acerquen a escritores de la ciudad y que logren identificar, en algunos casos, esos lugares conocidos en los cuales se desarrollan algunos de los relatos.

Luego de leer los primeros cuentos, la fascinación fue inmediata, muchos de los alumnos narraron sus propias versiones de las historias, escribieron narraciones inspiradas en sus barrios o en la ciudad y, otros, hasta soñaron con la inundación del cuento "Inundados".

La lectura de ambas antologías dio lugar, entre los chicos, a la producción de nuevas narraciones, anécdotas, reflexiones, críticas, cuestionamientos, siempre en relación con la ciudad de Rosario y la región.

Las actividades que acompañan cada cuento merecen una mención aparte ya que, en las propuestas, los estudiantes encontraron y descubrieron canciones, noticias de la historia argentina, imágenes que fomentaron la curiosidad y la investigación.

La propuesta de trabajar con estos volúmenes no solo despertó el interés de los alumnos, sino también de la encargada de la Biblioteca Escolar con quien el Departamento de Lengua proyecta un ciclo de encuentro con narradores rosarinos para el año próximo inspirado por la colección.

- Prof. Melina Mugnos. (San Miguel Arcángel – Virgen del Rosario - Zona Parque)

En las tres instituciones donde trabajo, con algún curso en cada lugar, incorporé dentro de la bibliografía alguno de los libros de Rosario se lee. Entonces, la verdad, tuve muchas y muy buenas experiencias. Con un quinto año, en el Zona Parque, trabajamos con los cuentos realistas. Con "Arañas", de Vanesa Gómez, desarrollamos la guía de análisis y vimos los videos que se proponen, lo que dio lugar a reflexiones muy interesantes. No porque la literatura sea un "pretexto" para reflexionar, sino porque la temática del cuento ingresaba en las problemáticas e inquietudes de los alumnos.

El libro de poemas lo propuse en varios cursos y las propuestas de trabajo fueron muy bien recibidas. Pudimos relacionar la poesía con aquello que nos conmueve, con las artes plásticas, con las emociones y los sentimientos.

Por ejemplo, en Virgen del Rosario, con los segundos años, destinamos los viernes a la lectura de poesía. Cuando comenzamos a trabajar con Los reinos de poesía, aunque parezca superficial, el interés empezó desde el libro en sí: no solo porque se trataba de un libro y no de fotocopias, sino porque además les gustaba, lo veían lindo. Y es increíble que nunca se lo olvidan: los traen todos, todos los viernes... y quieren leer poesía... ha resultado muy motivador. Es decir, como este territorio temático consigue atraer con buenas propuestas. A la vez, como en varias actividades se los invita a escribir, ahora cada uno de los cursos está armando su propia antología, a partir de los textos que ellos están produciendo. Los alumnos de estos segundos, realmente, se interesaron muchísimo y sintieron el deseo no solo de leer, sino también de escribir poesía, de hacer escuchar sus propias voces.

- Prof. Daniela Fernández (Comunidad Educativa La Paz)

La experiencia vivida al trabajar los libros que forman parte del Proyecto Rosario se lee fue muy gratificante. Puesto que los alumnos se identificaron con la propuesta, con la familiaridad del lenguaje y pudieron reconocer la zona que contextualizaba los relatos. Se mostraron muy interesados en saber más sobre los autores, les intrigaba el hecho de pensar que podrían cruzárselos en la calle. También desmitificaron el rol del

escritor como un personaje alejado de su realidad cotidiana y pudieron incluso conocer a algunos en una amena charla llena de idas y respuestas cercanas. La lectura que se llevaba a cabo era de placer y eso los plantaba desde otro lugar frente a los textos. Además, el contacto con los libros fue muy curioso, los hojeaban, los olían y miraban con atención, los cuidaban al saber que formarían parte de la biblioteca de la escuela secundaria, como algo que les pertenecía con exclusividad. Cabe destacar que las tres antologías, haciendo adaptaciones, fueron trabajadas de primero a quinto año.

---

## **Consideraciones**

Los integrantes del equipo editorial de Rosario se lee, al igual que los docentes que trabajaron en el proyecto, entendemos la importancia de generar materiales que respondan a las necesidades e intereses de los destinatarios, y que se adecúen a los lineamientos educativos de la provincia. Nada mejor, a nuestro juicio, que estos sean elaborados por profesionales que, además de haberse formado en la Universidad Pública, se desempeñan en el ámbito educativo sobre el cual se pretende intervenir. Haber logrado la publicación de los libros y la circulación de los mismos en las escuelas secundarias es un paso importante, no solo para difundir y dar a conocer la producción literaria de los escritores de la ciudad, sino también para fortalecer el rol de los docentes como productores de contenidos de calidad y aplicables en las realidades de las escuelas de Rosario y la región.

---

## **Anexo I**

Notas en los medios.

- 03/03/2018 • Rosario se lee en las escuelas secundarias. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/rosario-se-lee-las-escuelas-secundarias-n1566230.html>
- 11/04/2018 • Los libros llegan a las aulas. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/107248-los-libros-llegan-a-las-aulas>
- 12/08/2018 • Leer a los rosarinos. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/cultura-y-libros/leer-los-rosarinos-n1656358.html>

**Liliana I. Pérez • Patricia G. Rogieri**

**La escritura académica en las áreas de  
conocimiento. Propuesta de líneas de intervención  
docente en la escuela secundaria.**

**FHyA - UNR**



lperezparisi@gmail.com  
pgrogieri@gmail.com

## **INTRODUCCIÓN**

En la educación argentina, las prácticas de escritura se han constituido en un objeto problemático para los distintos escenarios educativos: nivel primario, secundario y superior. Durante los años '80 y principios de los '90 del siglo XX, la escuela primaria discutió, por ejemplo, los beneficios de la psicogénesis en el proceso de adquisición de la lectoescritura mientras la escuela secundaria incorporaba a la currícula la enseñanza de los tipos textuales, con el objeto de superar los problemas suscitados en la comprensión y producción de textos vinculados a las áreas de conocimiento presentes en la escuela. La universidad, en esos años, todavía se sostenía en el imaginario de una comunidad de estudiantes lectores de libros y consideraba, en todo caso, que tales problemas de comprensión y producción resultaban ajenos a ella y, por tanto, quedaba fuera de su ámbito y responsabilidad el tratamiento específico de la lectura y la escritura como tema y problema.

En el escenario actual, resulta ineludible considerar el hiato producido entre las competencias de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes en la escuela secundaria y las requeridas para comprender y producir discurso académico en la universidad. Si bien es manifiesto el interés de la escuela por intervenir en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, resulta relevante una comunicación interinstitucional entre niveles, una comunicación que favorezca la creación de espacios de diálogo e interacción que permitan tanto a los profesores de las escuelas secundarias como a los de las carreras universitarias identificar las necesidades específicas de las diversas áreas del conocimiento científico y diseñar modos de comunicación a partir del reconocimiento de un problema en común. Asimismo, se torna necesario dejar a un lado el presupuesto de que el desarrollo de las competencias de producción y comprensión está reservado a los profesores del área lengua y no constituye un aspecto problemático específico de la enseñanza de las disciplinas.

El presente capítulo propone a los profesores de las diversas áreas de conocimiento lineamientos de trabajo para la intervención docente en la escuela secundaria. Tal planteo se deriva del análisis de los escritos de estudiantes egresados del nivel secundario e ingresantes a la universidad. En este sentido, la propuesta está destinada tanto a colaborar con la formación de escritores autónomos, capaces de regular sus propias producciones escritas, como a contribuir con el acceso a los modos de leer y los modos de escribir demandados por la escritura académica universitaria.

## La escritura académica en las prácticas del saber

Las prácticas de escritura<sup>64</sup> en la universidad se articulan en torno de relaciones específicas entre prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del área disciplinar en la que los textos se inscriben. Ello determina modos de pensar y modos de escribir propios de cada área de conocimiento. Los enunciados de las ciencias naturales, por caso, evidencian propiedades diferenciadas respecto de los de las ciencias sociales. Sus modos de argumentar, justificar, validar, definir y comunicar por medio de la escritura difieren entre sí. Para el estudiante, el descubrimiento de esas propiedades requiere necesariamente la intervención docente. Para el docente, abordar la enseñanza de la escritura en su disciplina conduce -a nuestro criterio-a plantear como uno de los objetivos de la asignatura la puesta en funcionamiento autónoma de las reglas de producción del campo y del lenguaje disciplinar. Demanda, en consecuencia, que el estudiante logre tanto la apropiación de formas de razonamiento como de las convenciones discursivas asociadas a ellas.

Considerada la escritura académica de este modo, el desarrollo de las competencias lingüísticas implicadas en ella requiere del trabajo conjunto entre escuela secundaria y universidad. En este sentido, se plantea una doble demanda: por un lado, la necesidad de completar el proceso de alfabetización académica propio del nivel secundario y, por el otro, la de introducir al estudiante en las exigencias de escritura que el nivel universitario requiere. Esta doble demanda les impone a los docentes secundarios una tarea al mismo tiempo complementaria del nivel propio e introductoria a la carrera universitaria por la que optará el estudiante.

Se asume que cada disciplina impone los requisitos de escritura que los textos deben cumplir para ser válidos (o, lo que es lo mismo, que no se escribe de modo universal) y que la intervención del docente resulta si no imprescindible, al menos necesaria para que el estudiante descubra las propiedades distintivas de esa escritura en cada disciplina. Por último, si se asume también que un objetivo privilegiado es contribuir a la formación de un escritor autónomo, enseñar a escribir no se restringe exclusivamente al área lengua, sino que resulta una tarea compartida por todas las disciplinas. Este argumento presupone que la escritura académica se constituya en un contenido explícito en la currícula de la formación docente y una práctica habitual en las disciplinas.

Sin embargo, en la política y planificación educativa argentinas, el Estado ha orientado la formación docente -e incluso las currículas de la escuela secundaria- a temas cuya incumbencia ha quedado restringida a los profesores de lengua (nos referimos a cuestiones tales como la terminología, la organización de las frases, de los textos, la ortografía, las conexiones discursivas) y no a desarrollos transversales que recorran las disciplinas en su especificidad. La escritura, en este sentido, resulta escritura de las prácticas, modos de decir, modos de argumentar, modos de narrar y conceptualizar propios de los campos del saber. Y ello requiere una formación lingüístico-discursiva y elocutivo-retórica de los docentes en todas las áreas.

---

64 Distinguimos dos momentos en el desarrollo de las competencias de interpretación vinculadas al lenguaje y la producción de escritos. Por un lado, la alfabetización académica, en la que focalizamos el trabajo sobre la *redacción* y, por el otro, la *escritura* académica, en la que interviene la distinción *oración-enunciado-género*. Cf. más abajo.

## 2. La escritura en las disciplinas. Lineamientos de trabajo para el docente de Lengua

De los estudios tradicionales del lenguaje solo los gramaticales han sido considerados deficientes y con mérito suficiente para justificar su desplazamiento hacia los bordes de los intereses pedagógicos del área. Su desarrollo en las clases de Lengua se justifica cuando las cuestiones de oralidad o escritura lo requieren (por ejemplo, para “mejorar el régimen preposicional”, evitar el “queísmo” y el “dequeísmo”, insistir en el “uso” de cláusulas subordinadas, “ejercitar” la conversión de “estilo directo” a “estilo indirecto” para favorecer la perspectiva interaccional). Mientras tanto, si bien los ámbitos relativos a la enseñanza de la ortografía, la escritura, el análisis textual o discursivo son considerados deficientes, no ameritan su desplazamiento de la currícula a lugares marginales, como si estos estudios se autorregularan sin la intervención profesional del docente. Por el contrario, proponemos las siguientes pautas de trabajo a modo de criterios de naturaleza teórica que permitan a los docentes articular la selección de contenidos del área Lengua directamente vinculados al desarrollo de competencias de lectura y escritura: modos de significar, dominios de análisis y operaciones de análisis.

- **Modos de significar.** Se sostiene que la lengua tiene dos modos de significar: el significado y el sentido.
  - a) En el dominio oracional “la palabra” es portadora de un único significado
  - b) en el dominio del enunciado “la palabra” está investida de sentidos dependientes del contexto espacio-temporal, las circunstancias enunciativas, la orientación hacia el interlocutor, y por tanto, los sentidos son únicos cada vez, no repetibles en las sucesivas ocurrencias.
- **Dominios de análisis.** Se distinguen dos dominios:
  - a) la oración, concebida como una entidad abstracta, sin atribución de propiedad ni anclaje en el contexto espacial y temporal (no la dijo nadie en ningún tiempo y en ningún lugar);
  - b) el enunciado, concebido como entidad material, puesto en circulación por un sujeto y orientado a un interlocutor en un espacio y un tiempo específico.<sup>65</sup>
- **Operación de análisis.** Establecidos los dos modos de significar (significado/sentido) y sus dominios (oración/enunciado), las operaciones de análisis a las que ellos se someten son de índole diversa:
  - a) el reconocimiento de “lo mismo” opera en el dominio de la oración, y
  - b) la comprensión de los sentidos cada vez únicos, en el dominio del enunciado.

### 2.1. El dominio de la oración

El abordaje de la oración en la enseñanza de la escritura académica analiza el ordenamiento legítimo de los argumentos en la frase sin poner en consideración, en esta instancia, las especificidades de escritura en las disciplinas (que se abordan en el campo de la palabra en circulación).

---

<sup>65</sup> Esta distinción de dominios de análisis no supone una gradación en complejidad (en el sentido de que “el estudio del enunciado supera el estudio de la oración”) sino que supone dos abordajes diferenciados de los *modos de significar* de la lengua.

En este dominio, se parte de la relación predicado-argumento y los modos de distribución de información que ofrece la lengua. Atendemos a la idea de que un argumento lo es de un predicado; en sentido estricto, podría comprenderse como argumento-de. Los argumentos portan tanto un significado propio como un significado en relación con el predicado del que son argumento.

Desde esta perspectiva, el significado conceptual de documento consiste en el conjunto de rasgos semánticos tales como 'individuo' (en tanto se puede cuantificar), 'contable' (en contraposición con entidades no contables como agua), 'material' (en tanto es un registro escrito), 'legal' (en tanto está regulado por un orden jurídico de alguna naturaleza), etc. Este significado es el mismo, es idéntico, cualquiera sea la frase en que documento aparezca. A la vez, "el documento" entabla relaciones temáticas específicas en Juan perdió el documento (pues el documento es el tema/objeto) y en Juan amenazó a Pedro con el documento (pues el documento es el instrumento de la amenaza).

Para el caso de la escritura, el estudiante se encuentra con:

- un predicado (entregar) y sus argumentos:

Juan entregó un documento al inspector de tránsito y a la vez se encuentra con:

- las opciones que la lengua le ofrece: el orden canónico entre los argumentos y la atribución de prominencia de un argumento sobre otros.

Tópico:

- (i.) Juan entregó el documento al inspector de tránsito

*Orden canónico*

*Arg 1*

*Arg 2*

*Arg 3*

*Agente*

*Tema/Objeto*

*Destinatario/Beneficiario*

- (ii.) Al inspector de tránsito Juan le entregó el documento.  
(iii.) El documento es lo que Juan le entregó al inspector de tránsito.  
(iv.) Al inspector de tránsito es a quien Juan le entregó el documento.

En (iii.) se produce tanto un cambio de orden entre los argumentos -el argumento documento aparece en la posición inicial de la frase (su posición original es la posterior al predicado entregar)- como de relaciones de prominencia (documento toma relevancia en relación con los otros argumentos como resultado de su cambio de posición en el tipo de estructura en que ahora aparece).

Estas ofertas de la lengua son el instrumental fundamental para que el estudiante pueda decidir cómo redactar la frase conforme con los propósitos enunciativos que se plantee.<sup>66</sup> En el mismo sentido pueden ser abordados otros tópicos gramaticales de incidencia directa en las decisiones de escritura, tales como las oraciones pasivas, las cláusulas relativas, los conectores y la puntuación.

En relación a la voz pasiva,<sup>67</sup> esta estructura le ofrece al escritor la posibilidad de producir los efectos enunciativos de objetividad y silenciamiento del agente, por caso.

66 Un tratamiento específico de los temas gramaticales propuestos se encuentra en Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 5).

67 Cf. Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 9).

Las construcciones verbales pasivas (con *se* y perifrásticas) y las impersonales con *se* proporcionan claves de distribución de información en la frase, de importancia sustantiva en la escritura académica. Ponen de relieve ciertos argumentos por sobre otros, como en (v.); distancian algunos, como en (vi.); ocultan otros, como en (vii.):

- (v.) Por Juan fueron descubiertos los documentos.
- (vi.) Se gestionan documentos en Catastro/ Gestiono documentos en Catastro.
- (vii.) Se descubrieron los documentos.

Las cláusulas relativas,<sup>68</sup> por su parte, permiten la inscripción en la escritura de las relaciones de atribución:

- (viii.) Los abogados encontraron el documento.
- (ix.) Los abogados gestionaron la demanda.
- (x.) Los abogados encontraron el documento y gestionaron la demanda.
- (xi.) Los abogados, que gestionaron la demanda, encontraron los documentos.
- (xii.) Los abogados que encontraron el documento gestionaron la demanda.

En (xi.) y (xii.) se observa que la presencia o ausencia de las comas determina un cambio en la referencia del antecedente de la cláusula relativa 'los abogados'. En el primer caso, la presencia de comas provee una interpretación identificativa, en el sentido de que el conjunto de abogados que encontraron los documentos y los que gestionaron la demanda coinciden. Por su parte, la ausencia de comas en (xii.) proporciona una interpretación restrictiva en el sentido de que los que encontraron el documento constituyen un subconjunto de los abogados, interpretación, en este último caso, atributiva. Se denomina atributiva dado que posibilita asignarle una propiedad al conjunto designado por el antecedente (los abogados).

Decidir la atribución y el tipo de atribución en la escritura constituye un punto partida necesario para los efectos de sentido en la frase y, a su vez, el reconocimiento de la lógica subyacente en la organización de las relaciones de dependencia favorece el monitoreo de la propia escritura. Si nos detenemos en los conectores,<sup>69</sup> nos hallamos ante piezas léxicas con propiedades que permiten establecer distintos tipos de relaciones semánticas entre enunciados o conjuntos de enunciados.

Los conectores proporcionan al autor la posibilidad de vincular y graduar las relaciones causa-efecto. Nos referimos al hecho de que la relación causa-efecto entre eventos se puede manifestar en la escritura en estructuras condicionales, concesivas, causales y consecutivas. Así, por ejemplo, si focalizamos la concesión, esta relación presenta variantes cuya alternancia provoca efectos de sentido matizados en distintos grados. Así, el escritor puede decidir el grado de énfasis en la relación sintáctico-semántica de la concesión, tal como se exponen en los casos de (ix) a (xii.):

- (xiii.) Aunque encontraron el documento, los abogados no pudieron gestionar la demanda.

68 En Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 7).

69 En Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 3).

- (xiv.) A pesar de que encontraron el documento, los abogados no pudieron gestionar la demanda.
- (xv.) Por más que encontraron el documento, los abogados no pudieron gestionar la demanda.
- (xvi.) Si bien encontraron el documento, los abogados no pudieron gestionar la demanda.

Además, puede producir otro efecto de sentido optando por estructuras coordinadas o por dos estructuras oracionales independientes. En los dos casos se busca en el lector la interpretación concesiva que no se explicita en las frases, como en los ejemplos anteriores.

A modo de resumen parcial: todo escrito académico supone relaciones causa-efecto entre enunciados. Ahora bien, las ofertas de la lengua para explicitar esas relaciones son las estructuras causales, condicionales, concesivas y consecutivas, o bien las oraciones independientes. En el primer caso se ofrecen, además, elementos léxicos para matizar por grados esas relaciones lógico-semánticas.

Por último, la temporalidad<sup>70</sup> en el lenguaje se expresa en relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. El lenguaje humano torna lineal la experiencia, en términos de sucesión. En este sentido, la temporalidad resulta siempre relacional puesto que requiere de un anclaje específico en el presente del que enuncia. A partir de él los eventos se ordenan en simultáneo, son previos o posteriores al punto de partida temporal.

A esas obligaciones de ordenamiento lineal de la temporalidad a la que estamos sometidos por la naturaleza misma del lenguaje que nos conmina a la sucesión, la lengua ofrece las formas temporales de los verbos (como -ía en salía/vendía), elementos deícticos (hoy, ayer, mañana)<sup>71</sup> y además relaciones temporales entre cláusulas:

- |                                |               |
|--------------------------------|---------------|
| (xvii.) Cuando puedo te llamo. | SIMULTANEIDAD |
| (xviii.) Cuando pude te llamé. | ANTERIORIDAD  |
| (xix.) Cuando pueda te llamo.  | POSTERIORIDAD |

Tanto el caso del orden de los argumentos en la constitución de la frase y las relaciones de prominencia asociadas a él (nos referimos a qué argumento se pone en relieve y cuál/es de fondo), como la relación de agentividad expresa/callada en voz activa o pasiva, o bien la asignación del tipo de atribución ofrecido a través de las cláusulas relativas, o bien el caso de la relación causa-efecto en las cláusulas causales, condicionales, concesivas y consecutivas, o bien, por último, el caso de las relaciones temporales conforman tópicos de decisión acerca de la escritura.<sup>72</sup>

En síntesis, los escritos académicos en las disciplinas tienen como propiedades conceptuales la agentividad, la atribución, la relación causa-efecto y las relaciones temporales explicitadas. Esas propiedades conceptuales específicas de cada disciplina se manifiestan en la escritura, y en un sentido tal es posible comprender que todo modo de pensar se asocia a un modo de decir, que el contenido

70 *Idem.*

71 *Cf. Benveniste ([1966] 1991).*

expresable y la forma que asume la expresión son indisociables y constituyen una única entidad.<sup>73</sup> El profesor de la disciplina que se proponga desarrollar competencias de escritura en sus alumnos se verá obligado a indagar acerca del modo en que esas relaciones operan en su campo y, correlativamente, los modos de escritura en que se formulan. Por su parte, el profesor de lengua tomará como objeto de enseñanza esos modos de escritura en su especificidad lingüística, es decir, indagará las opciones que ofrece la lengua para expresar tales relaciones con el objeto de formar un escritor autónomo.

---

## 2.2. El dominio del enunciado. El enunciado en las disciplinas

Enunciado y género en las asignaturas del nivel secundario

Este dominio de análisis -a diferencia del dominio oracional, abordado en 2.1.- permite abordar e indagar la inscripción del sujeto en su decir.

Si bien en los cambios curriculares de los últimos veinte años se ha incorporado a la currícula del área lengua el desarrollo de los tipos textuales para contribuir a la comprensión y producción de escritos disciplinares, para generar una escritura académica válida resulta insuficiente el tratamiento de formatos textuales.

En la escritura en las disciplinas es relevante además coordinar conocimiento del tema, exigencias retóricas disciplinares y exigencias retóricas de los paradigmas científicos con coordenadas situacionales que exceden la forma de escritos tipológicos. Estas coordenadas deben articular los propósitos del sujeto que escribe con el destinatario al que orienta la palabra. La integración de todos estos factores constitutivos e intervinientes de la escritura resulta de una doble mediación lingüística, la de la lengua (2.1.) y la del género (2.2).

La mediación lingüística se establece entre el sujeto que habla y aquello que designa por medio de la palabra. Lo real, convertido en "mundo" por el lenguaje, se vuelve a presentar y, para hacerlo, atraviesa dos órdenes de mediación: en el primero -el de la lengua- los términos empleados adquieren cada uno un significado único convenido por la comunidad, y en el segundo orden de mediación, el del género, los términos significan cada vez, son puntuales, orientados (es decir, destinados a alguien) e históricos (ubicados espacio-temporalmente). Así, por ejemplo, para cualquier hablante del español "perro" significa "perro" independientemente del contexto en que se produce la palabra. El hablante selecciona "perro" de las múltiples ofertas de la lengua (can, mastín, mascota, pichicho, el sarnoso, el mal bicho de mi vecino, el roñoso, el juntapulgas, el malvado, etc.). A la vez, el sentido de "perro" en "el perro de mi vecino", varía según el ámbito (hablante, destinatario, situación, disciplina de que se trate). Pensemos, por ejemplo, en la variación del sentido del término si el hablante fuera un activista de la defensa de los derechos de los animales, un veterinario de mascotas (quien vería en el perro un individuo de la especie), o un fóbico a los perros (quien vería una amenaza), un paseador de perros o un ermitaño que vive entre perros, o simplemente un poseedor de perros (en el sentido de que "mi vecino tiene un perro").

---

72 Asociados a estos tópicos la puntuación constituye una referencia necesaria para la producción de los efectos de sentido seleccionados; y pierde autonomía como objeto de enseñanza. Cf. Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 6).

Cuando un sujeto habla o escribe, entonces, le da existencia con su palabra a lo nombrado y esa existencia tiene las propiedades que la palabra le proporciona, significa (en el dominio de la oración) y adquiere un sentido (en el dominio del enunciado). Así el mundo existe porque lo nombro y de la manera en que lo nombro. Pensemos, por caso, en la serie “el descubrimiento de América/la conquista de América/la llegada a América/el encuentro de dos culturas”: estas denominaciones no son, evidentemente, sinónimas y, al mismo tiempo, ninguna de ellas nombra la totalidad del evento, sino la particular mirada sobre él de un sujeto que las ha producido en una contextura espacio-temporal específica y las ha destinado a otro. En estos casos, las opciones plantean, al menos, una visión asimétrica dominador-dominado (el descubrimiento de América/la conquista de América), un efecto de neutralidad (la llegada a América) y un efecto de simetría y negación de la violencia y la conquista (el encuentro de dos culturas). El sujeto que escribe, que ha optado por una de estas nominaciones, al mismo tiempo las ha orientado a otro sujeto conforme sus propósitos enunciativos: informar, ofender, humillar, opacar/aclarar la comprensión del otro, presumir del conocimiento no compartido con el otro, etc.

De todas las elecciones que realiza un hablante, la que organiza el decir es la elección del género discursivo. Cada esfera de la actividad humana determina las propiedades con las que deben contar los enunciados legítimos en los que esa esfera se expresa. Las actividades socialmente diferenciadas (artísticas, académicas, familiares, cotidianas, jurídicas, administrativas, periodísticas, etc.) determinan un conjunto de propiedades que los enunciados deben reunir para ser reconocidos como pertenecientes a ella. Ahora bien, la mediación de la lengua no es independiente de la mediación del género en la medida en que esta última le proporciona al sujeto las propiedades que los términos de la lengua deben reunir para ser válidos para ingresar a los enunciados del género.

Entonces si el escritor opta y su opción está doblemente mediada, la escritura académica emerge como una práctica social resultante del supuesto de que el proceso por el cual se llega a participar de esta esfera exige la apropiación de formas de razonamiento y convenciones discursivas. Ahora bien, todas ellas derivan de decisiones relativas a los ámbitos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y teóricos de los paradigmas de los campos del saber.

Un trabajo sobre las retóricas institucionales de las diversas áreas del conocimiento conduce a considerar la inexistencia de fenómenos, conceptos, categorías y definiciones, por fuera de los modos del decir institucional.

Estos paradigmas son instituciones y se comportan como tales: son instituyentes e instituidos:

1. instituyen los sujetos autorizados,
2. imponen los temas y las formas legítimas de tratarlos,
3. organizan los modos legítimos de decir y
4. recortan y establecen los límites disciplinares<sup>74</sup>

---

73 Cf. Pérez y Rogieri (2012/2016: cap. 1).

74 “Instrumentos de conocimiento y de comunicación, los 'sistemas simbólicos' no pueden ejercer un poder estructurante sino porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social)”. Bourdieu (2010: 67).

1. Instituyen los sujetos autorizados. La nota a pie de página con cita bibliográfica, los textos canónicos de referencia para un tema, las fuentes, los documentos, las traducciones legítimas, los cortes cronológicos y los acontecimientos que los fundamentan constituyen manifestaciones en la escritura académica del carácter autorizado y verdadero de ciertas voces de ciertos agentes autorizados en ciertos campos del conocimiento.
2. Imponen los temas y las formas legítimas de tratarlos. En los campos disciplinarios, los paradigmas de investigación son los encargados de establecer qué es lo real para la ciencia de que se trate, qué es un problema de investigación, qué cuestión tiene el estatuto de tema de investigación para ese paradigma y cuáles son las herramientas válidas<sup>75</sup> para abordarlos, qué se considera error, qué sesgo y qué la desviación legítima.
3. Organizan los modos legítimos de decir. Establecen las metáforas tolerables, el grado de subjetividad/objetividad admitido en la escritura, el modo de escandir la exposición temática en correlación con la lógica temporal del relato, la disposición de los argumentos y el grado de logicidad requerido por el paradigma, el nivel de especificidad de las tesis sostenidas y las hipótesis formuladas, las fundamentaciones de las aseveraciones, los modos de derivar y expresar las conclusiones.
4. Recortan y establecen los límites que instituyen quién permanece dentro y quién fuera de la institución, conforme con un ritual de institucionalización que ella misma genera. Los concursos en docencia y en investigación, las categorizaciones de investigadores, la admisión a becas y subsidios, las acreditaciones de carreras, las evaluaciones de Programas y Redes, la admisión al programa editorial universitario o ministerial constituyen formas de establecer la frontera entre pertenecer y no pertenecer a la institución. Esa pertenencia se alcanza transitando una serie de rituales legítimos para la institución: la defensa de una tesis, la participación en una instancia de examen o en un horario de consulta o una clase, las variaciones de la relación docente-alumno en los comportamientos, los modos de intervención y el tratamiento interpersonal de acuerdo al lugar que se ocupe en una institución. Manifestaciones simbólico-jerárquicas tales como abrir o cerrar un congreso, ser panelista o conferencista en la apertura o en los horarios intermedios de una reunión académica suponen hacer rituales impuestos por la institución.<sup>76</sup>

Si las afirmaciones de 1. a 4. son consideradas válidas, los paradigmas de investigación son instituciones que plantean -cada uno- sus propios modos de decir para configurar lo verdadero en el marco del paradigma asumido y establecen las condiciones de la palabra legítima para el agente legítimo. En sentido amplio, lo que cuenta como real en un sistema de creencias puede no hacerlo en el otro; es más, puede no existir en el otro.

---

75 Se sostiene entonces que cada paradigma establece sus propias herramientas de indagación conforme con la metodología que considera apta para alcanzar los objetivos que, sobre el tema, él mismo ha planteado.

76 La institución de la sociedad es siempre también (no conscientemente) ontología general y especial. Dicha institución establece, debe establecer siempre, lo que es cada cosa particular, toda relación y todo conjunto de cosas y también *lo que* "contiene" y hace posible la totalidad de las relaciones y de los conjuntos: el mundo. La determinación de *lo que* es cada cosa que lleva a cabo cada sociedad significa *ipso facto* dar sentido a cada cosa e insertarla en relaciones de sentido; esta determinación es cada vez creación de un mundo correlativo con las significaciones imaginarias sociales y dependientes de estas. Castoriadis (1988: 178).

En esta dirección en particular se proponen a continuación las conceptualizaciones básicas mínimas necesarias que constituyen tópicos ineludibles de la escritura en las disciplinas y que exigen el tratamiento individualizado por asignatura:

1. **La terminología.** Terminología refiere en este caso tanto a los términos clave (caracterizar, describir, explicar, fundamentar, explicitar, definir, conceptualizar, clasificar) presentes en las consignas de trabajo y evaluación como a la formulación escrita de la consigna misma. Cualquiera sea el caso, la terminología demanda para el estudiante un trabajo lingüístico-conceptual que suele omitirse como materia enseñable de las asignaturas secundarias y universitarias.

El problema terminológico se evidencia en la dificultad para la comprensión de términos clave presentes en las consignas de trabajo. Se trata tanto de los que refieren a operaciones lógico-formales como a los que refieren a la comprensión de la formulación de la consigna de la que se trate. En particular, los términos clave remiten o bien a operaciones diferenciadas o bien a operaciones emparentadas (en un polo, enumerar y definir; en otro, describir y explicar, definir y caracterizar). Las dificultades, por el contrario, se atenúan cuando el término involucra una resolución pragmática (por ejemplo, en casos como seleccione/explicite/enumere cuatro argumentos...).

En el abordaje de las consignas y los términos clave que proponemos, la exposición se organiza de acuerdo a un criterio de proximidad o semejanza entre las cuestiones solicitadas por los términos clave. De esta manera, se agrupan los términos comparar y contrastar a fin de señalar la diferencia sustantiva de las relaciones que establecen y se reúnen en el mismo sentido explicitar, enumerar y caracterizar. Bajo esta lógica se presentan, por un lado, la descripción y la síntesis y, por el otro, la explicación y el análisis. Guiado por las consignas y los términos clave, al elaborar sus respuestas quien escribe realiza un proceso de selección entre los argumentos que encuentra disponibles. La elección de algunos de ellos será resultado de las operaciones producidas de manera consciente. Puede afirmarse entonces que hay ocasiones en las que las decisiones retóricas del escritor se enmarcan en los límites de las consignas que orientan la escritura. Representan, de alguna manera, condicionantes que obturan determinadas elecciones en favor de otras pero que, a la vez, colaboran recortando el horizonte infinito de opciones que ofrece el lenguaje cuando refiere un objeto o fenómeno. Tanto el punto de vista teórico como la selección de términos, sea en la elaboración de la consigna como en la producción de la respuesta, el marco teórico del que se trate y la terminología que interviene en correlato constituyen, en este sentido, una acción argumentativa que debe tornarse consciente por parte del estudiante y a partir de la intervención docente de la asignatura.

Si en el nivel secundario la cuestión terminológica se vuelve un obstáculo para la lectura y la comprensión de las consignas, en la universidad la terminología depende ineludiblemente de las decisiones teórico-metodológicas que justifican tanto las elecciones argumentativas como las ausencias, las omisiones deliberadas y los sobreentendidos.<sup>77</sup>

---

77 La disputa entre las denominaciones "femicidio" y "crimen pasional" otorgadas a un suceso evidencia la disputa entre al menos dos marcos de sobreentendidos (cf. El sobreentendido como parte constitutiva del sentido del enunciado. Voloshinov 1999).

2. **Temas, objetivos y tareas.** En el caso particular de la escritura de los proyectos de investigación, los temas, objetivos y tareas suelen ser abordados como unidades independientes, sin una explicitación de las relaciones metodológico-conceptuales (tanto internas como de paradigmas de investigación y de escritura) demandadas por el género. Proponemos asumir la producción de conocimiento científico como una actividad discursiva mediada teórica y genéricamente. La organización y redacción del tema, los objetivos y las tareas constituyen una parte sustantiva de la redacción del proyecto de investigación. Esta primera etapa formulativa está guiada por las propiedades y restricciones genéricas involucradas en la escritura.<sup>78</sup>

3. Propiedades de los conceptos y definiciones. La formación de conceptos resulta relevante para el tratamiento temático de la constitución del marco conceptual/teórico de una investigación. En todos los casos de la escritura en las disciplinas, la definición en particular configura una delimitación conceptual cuya operatoria ha resultado inadvertida en la enseñanza de las disciplinas. La formulación y puntualización de conceptos tales como operación, condiciones necesarias y suficientes, extensión e intensión, género, clase y categoría (propiedades de las clases), así como las clases de conceptos<sup>79</sup> constituye el punto de partida. Luego será necesario integrar esa conceptualización al conjunto de mecanismos unificadores y reguladores con los que cada disciplina organiza su escritura.

En síntesis, como construcciones abstractas, las oraciones se integran en enunciados que le pertenecen al sujeto que escribe y este destina su palabra a alguien en un momento específico y en una esfera de la actividad humana (en este caso la ciencia, y en particular la disciplina de la que se trate). Si se parte de las consideraciones planteadas, el lenguaje de una teoría delimita no solo el objeto de estudio sino también el campo del saber del que se trate. Al mismo tiempo, el grado de legitimación y aceptación de una teoría o un campo es establecido por la comunidad científica autorizada en el paradigma y la disciplina.

Para ello, el lenguaje de la disciplina le ofrece al sujeto un conjunto de propiedades que regulan los enunciados del género discursivo habilitado por la esfera. A su vez, el género discursivo resulta el modo de decir propio de un modo de pensar. Nos referimos a la manera de conceptualizar y producir conocimiento científico nuevo y válido establecido por el paradigma de investigación. Este paradigma proporciona las teorías y ellas conducen a configurar y establecer los temas y los modos de indagación aceptados. Estos modos de indagación incluyen los objetivos, la metodología y las técnicas de investigación asociados a ella, y establecen la manera en que se crean y formulan los conceptos y las definiciones en ese paradigma.

---

78 En contraste con las taxonomías de objetivos que suponen independencia entre el objetivo y el marco teórico de un proyecto, planteamos que tanto la formulación conceptual como la formulación lingüística de un objetivo de investigación se encuentran determinadas por el marco teórico/conceptual del proyecto de investigación. "Formular una ley" o "explicar el funcionamiento de un sistema" son formulaciones legítimas para un marco teórico de tipo hipotético-deductivo, y constituyen un sesgo en un marco conceptual constructivista, por ejemplo.

79 Si bien para la comprensión de la cuestión aquí tratada no resulta sustancial, la distinción *clasificación/categorización* debe tenerse en cuenta que se trata de dos procesos conceptuales diferenciados. El proceso de categorización es condición previa del de clasificación. Una categoría lingüística, por ejemplo, no es una colección de elementos ni un conjunto en sentido matemático: comporta una organización interna e instituye entre sus elementos relaciones particulares.

Es decir, escribir en las disciplinas requiere decisiones acerca de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que guían al investigador en una teoría –la que se enseñe en las clases–, guían asimismo la relación entre el sujeto que conoce (el investigador) y el objeto de conocimiento (aquello sometido a indagación). Por su parte, en el orden ontológico se deben explicitar las entidades y la naturaleza que se le atribuye al fenómeno.<sup>80</sup> En el epistemológico, se trata de explicitar el saber que da cuenta de la naturaleza del objeto de estudio y, consecuentemente, de las relaciones investigador-investigado y de los modos de validación de los resultados reconocidos en el paradigma.<sup>81</sup> Por último, la cuestión metodológica requiere decisiones acerca del modo en que se produce un conocimiento que pueda considerarse científico para un abordaje determinado. En otros términos, se trata de explicitar la metodología apropiada para un tratamiento conforme a la delimitación del objeto realizada. Es decir, a partir de las decisiones relativas a las cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas resulta posible plantear instancias de producción escrita en los discursos del saber que circulan en la escuela.

Nuestra propuesta consiste entonces en hacer explícitas las decisiones de escritura desde el revés de la trama, esto es, asumiendo que en la organización de la frase intervienen de modo explícito el género discursivo –que plantea los modos de organización de los enunciados– y la retórica del decir propio de la disciplina con la que se esté trabajando (el discurso de la filosofía, la historia, de la geografía, de la biología, de la psicología, el discurso de la física, de la matemática, de la lingüística, el discurso de las artes, de la cultura, de la comunicación). El dominio de impacto de la intervención docente, en este orden, es el comienzo del desarrollo de una competencia que desarrolle progresivamente en el estudiante la capacidad de dilucidar tensiones entre teorías, paradigmas y metodologías de investigación, vinculaciones entre la palabra propia y las producciones textuales de otros autores, capacidades con las que ha de operar el estudiante en el área de conocimiento elegida en la carrera universitaria.

---

80 Nos referimos a que, en sentido amplio, el paradigma establece si sus entidades pertenecen al orden de la naturaleza o de la cultura, o si la existencia de ellas resulta de la relación dialéctica entre naturaleza/cultura.

81 En este caso, hacemos referencia al hecho de que la verdad sea conceptualizada como una certeza cuya validez o descrédito es necesario argumentar, en la medida en que no es sino *creencia*, una *fe* producida en y por el lenguaje. En el campo de la cultura, la acción de *crear* interviene en la operación por medio de la cual la razón inspecciona el mundo, determina sus límites y produce un modo del saber que denominamos *creencia*. Esta última, cuyo asiento se encuentra en la imaginación que se sostiene en la afectividad, protege los universos de sentido (ideas, opiniones, sistemas de comprensión) y produce un efecto-ficción de estabilidad e integridad que se percibe apto para enfrentarse a lo real de un modo dócil y pasivo. Como Salabert (1995) señala, en la medida en que la creencia se fortalece cuando se fija, el orden que instaura se vuelve relativamente estable, pues una mirada resulta crédula si se muestra capaz de identificar su propio contenido (Pérez y Rogieri, 2012; Pérez 2006, Rogieri 2003).

## Referencias bibliográficas


- (1) Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2) Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri (comps.). (1999a). Fin de un siglo: las fronteras de la cultura. Serie Estudios sociales. Rosario: Homo-Sapiens Editora.
- (3) Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri (1999b). Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la lengua. En Volumen III Jornadas de Etnolingüística, Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología, FHyA, UNR.
- (4) Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri (2000). ¿Un territorio, una nación, una lengua? En Revista de Letras N° 7. FHyA, UNR.
- (5) Arnoux, E. (2008). Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862. Estudio geopolítico). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor/SEMA.
- (6) Arnoux, E. y R. Bein (eds.) (2010). La regulación política de las prácticas lingüísticas. Buenos Aires: EUDEBA.
- (7) Arnoux, E. y R. Bein (eds.) (2015). Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas. Buenos Aires: Biblos.
- (8) Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En Estética de la Creación verbal. México: Siglo XXI.
- (9) Bajtin, M. (2000). Yo también soy. Madrid: Taurus.
- (10) Bajtin, M. y V. Voloshinov. (1998). ¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud. Buenos Aires: Almagesto.
- (11) Benveniste, E. (1991). Problemas de lingüística general, vols. I y II. México: Siglo XXI.
- (12) Bosque, I. (1991). Las categorías gramaticales. Madrid: Síntesis.
- (13) Bosque, I. (1995). Sobre las formas de acercarse a la gramática. Rosario: CCPE-AECI.
- (14) Bosque, I. y V. Demonte (1999). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.
- (15) Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009). Fundamentos de sintaxis formal. Madrid: Akal.
- (16) Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: EUDEBA.
- (17) Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Barcelona: Akal.
- (18) Camps, V. (2005). Ética, retórica, política. Madrid: Alianza Universidad.
- (19) Castoriadis, C. (1988). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.
- (20) Chartier, R. (1999). El mundo como representación. Barcelona: Gedisa.
- (21) Chartier, R. (1996). Escribir las prácticas. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- (22) Cros, E. (1997). El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis. Buenos Aires: Corregidor.
- (23) Danto, A. (1989). Historia y narración. Barcelona: Paidós.
- (24) De Certeau, M. (1993). La escritura de la historia. México: Departamento de Historia. Universidad Iberoamericana.
- (25) Eagleton, T. (2001). La idea de cultura. Una Mirada política sobre los conflictos culturales. Barcelona: Paidós.
- (26) Guba, E. & Y. Lincoln (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Handbook of Qualitative Research. California: Sage Publications (hay traducción en español).
- (27) Jameson, F. (1989). Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico. Madrid: Visor (traducción de The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act).
- (28) Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En Sulla, E. (comp.). El canon literario. Madrid: Arco/Libros.
- (29) Peirce, CH. S. (1988). La fijación de una creencia. En Un hombre, un signo [1877]. Barcelona: Crítica.
- (30) Peirce, Ch. S. (1986). Deducción, Inducción e Hipótesis. Madrid: Aguilar.
- (31) Pérez, L. (2006). "Verdad y creencia en Richard Rorty". En Argumentos. Año 2, N°2. Rosario: Laborde Editor.
- (32) Pérez, L. y P. Rogieri (1997). La corrección en el proyecto racionalizador de Andrés Bello. Oralidad y escritura en la historia de las ideas lingüísticas. En Revista de Letras N° 5. FHyA. UNR Editora.
- (33) Pérez, L. y P. Rogieri. (2002). La argumentación en el diseño curricular de la enseñanza de la lengua o cómo resistir a la dimensión argumentativa del lenguaje. Publicación electrónica, Actas Congreso Internacional "La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía", UBA.

- (34) Pérez, L. y P. Rogieri (2006). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el área lengua. En Cuadernos de Gramática Nº2. Rosario: Homo Sapiens Editora.
- (35) Pérez, L. y P. Rogieri (2007). La gramática en la escuela: Criterios de decisión para su enseñanza". En Anales de la Educación Común, Nº 6, Buenos Aires: Dirección General de Educación, Pcia. Buenos Aires.
- (36) Pérez, L. y P. Rogieri (2011). La metáfora de la internacionalización del español. En Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL IV, Núcleo Educación para la integración-Programa de Políticas Lingüísticas AUGM.
- (37) Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.) (2012). Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica. Rosario: FHUMYARediciones.
- (38) Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.) (2016). Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica. Rosario: FHUMYARediciones. 2ª edición revisada.
- (39) Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.) (2017). Retórica y figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica II. Rosario: FHUMYARediciones.
- (40) Quer, J. (2001). Interpreting Mood. En Probus 13: 81-111.
- (41) Rogieri, P. (2003). Realidad, Verdad e Interpretación. La concepción de lenguaje en D. Davidson y R. Rorty. (Acerca del relativismo conceptual). En Argumentos nº 1. Rosario: Laborde Editor.
- (42) Salabert, P. (1995). El amor pasional. Una intención y veinte razones. En L. Area y G. Ortiz (comps.). Pasiones en el siglo XX. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (43) Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA.
- (44) Volohinov, V. (1999). Freudismo. Un bosquejo crítico. Buenos Aires: Paidós.
- (45) VVAA. (1992). Lo verosímil. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

## Claudia F. Drogo

### El desafío de enseñar Ciencias Experimentales.

FBIOyF - UNR

 cfdrogo@gmail.com

#### La enseñanza

El docente e investigador norteamericano Gary Fenstermacher estableció el concepto genérico de enseñanza como una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. La enseñanza sistemática existe en la medida en que se produce un proceso de comunicación entre docentes y estudiantes, que permite que los primeros ayuden a los segundos a resolver problemas que no serían capaces de resolver por sí mismos. Claro que la enseñanza no sólo es "ayuda" sino también "guía" del aprendizaje de los estudiantes.

Al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido. O sea que el docente enseñe no significa que el estudiante aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñar. Sin embargo, si el alumno no aprendiera nunca algo cercano o parecido a lo que se le intenta transmitir, la enseñanza sería una actividad sin sentido.

Gvartz & Palamidessi<sup>(1998)</sup> exponen dos definiciones acerca de la enseñanza, la de Lawrence Stenhouse "... la enseñanza (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios y la de Ángel Pérez Gómez "... la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones".

Un desafío para los docentes formadores de formadores es fomentar en los alumnos de los Profesorados la "Inteligencia profesional docente" (Gavidia Catalán, 2009) que es saber utilizar los resortes que tiene a su disposición para llevar a cabo la enseñanza.

Las tareas de aprender y de enseñar, la resolución de problemas bajo la dirección o con la colaboración de una persona culturalmente más experta, implica un proceso de comunicación interactiva entre aprendiz y enseñante. Pero la educación no es simplemente un proceso de comunicación entre personas que cumplen el papel - transitorio y potencialmente reversible- de enseñante y aprendiz, sino una construcción de un vínculo más completo entre los docentes, contenidos y estudiantes llamada "triada didáctica".

Para Galagovsky, L.<sup>(2007)</sup> Los docentes debemos aceptar que sólo algunos de nuestros estudiantes de secundaria estarán interesados en seguir ciencias, (Química) pero serán ciudadanos y ciudadanas que deberían llegar a valorarla a partir del contacto con esta disciplina durante sus años de secundaria.

Toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado (recursos disponibles, características de los estudiantes, etc.) y en un momento determinado en función de los objetivos fijados en la planificación de una asignatura. Esto indicaría la responsabilidad docente de conocer no solo las diferentes metodologías de enseñanza, sino también, las de aprendizaje de los estudiantes.

La enseñanza no solo es organizar el material que se enseña sino tener en cuenta también al sujeto que aprende, porque no hay éxito en la enseñanza sino hay aprendizaje en los estudiantes. Esto implicaría un gran desafío para los docentes, ya que deben ayudar a los estudiantes guiándolos y apoyándolos, no solo impartiendo o compartiendo el conocimiento que los estudiantes deberán acreditar al finalizar un curso o asignatura.

---

### **Recursos o estrategias para enseñar-Métodos de enseñanza**

Metodología de enseñanza: son las estrategias que permiten facilitar el proceso educativo incluyendo técnicas, procedimientos, actividades y recursos didácticos a realizar por el cuerpo docente para cumplir con los objetivos planteados en el programa. Es decir, cómo se llevarán a cabo las actividades propuestas (teóricas, teórico-prácticas, laboratorios, taller, otros y sistemas de evaluación) para impulsar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Cada unidad temática puede desarrollarse de manera diferente según los docentes lo crean conveniente.

Para Nericí<sup>(1980)</sup> los métodos y técnicas de enseñanza son los instrumentos que se ponen a disposición del docente para la efectivización del proceso didáctico. Cada método de enseñanza tiene un concepto, objetivos y técnicas.

Según Shulman<sup>(2005)</sup>, en la definición de la metodología se recuperan repertorios sobre estrategias metodológicas que el profesor posee al diseñar y poner en práctica la enseñanza. Dicho repertorio puede ser muy rico, e incluir no sólo las alternativas más convencionales como clases expositivas, demostración, repetición, o trabajo de los alumnos en su escritorio, sino además una diversidad de formas de aprendizaje cooperativo, enseñanza recíproca, diálogo socrático, aprendizaje por descubrimiento, métodos de proyectos y aprendizaje fuera del ambiente de la sala de clases.

La Metodología de la enseñanza es el pasaje obligado por el que un tema o problema se transforma en contenido y justifica la utilización de la didáctica en el diseño de la enseñanza. Es importante que el docente tome consciencia que un mismo tema puede ser enseñado de diferentes modos, de acuerdo a la opción metodológica que seleccione.

Se pueden considerar muchos métodos para la enseñanza que incluyen distintos grados de participación del profesor y del estudiante. Se pueden agrupar considerando las distintas formas de exposiciones magistrales, u orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo o fundamentados en el aprendizaje individual.

La resolución de problemas en Ciencias Experimentales, muchas veces se convierte en una resolución automática, o con pasos memorísticos para obtener un resultado

sin importar la verdadera resolución de una problemática propuesta en el ejercicio, o no relacionarlo con actuaciones de la vida cotidiana. Muchos docentes organizan los contenidos, relevando el contexto educativo donde trabajan, para de esa manera, incentivar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Sánchez<sup>(2015)</sup> reflexiona sobre los “Métodos tradicionales” y “Métodos activos” para la enseñanza, referida al mayor o menor grado de participación del alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Así podemos hablar de metodologías tradicionales o pasivas, centradas en los discursos docentes, y metodologías innovadoras, activas y participativas centradas en el aprendizaje activo de los alumnos. La clase magistral, con seguridad es la metodología tradicional más conocida, sin embargo realizar actividades en el aula, donde solo el docente interactúa con el conocimiento y dirige el aprendizaje, también es una clase tradicional. Las metodologías activas de probada eficacia y empleo muy extendido son el método del caso problema, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo en grupos colaborativos o el portafolio, clase invertida y los métodos que aprovechan intensivamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En las clases de Ciencias Experimentales los docentes cuentan con la posibilidad de diseñar experimentos en el aula o en el laboratorio como metodología de enseñanza, según el diseño experimental y la participación que se le conceda a los estudiantes, la metodología de enseñanza podrá ser tradicional o activa. Cualquier metodología puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y al objetivo propuesto, si su uso es técnicamente correcto.

Una metodología tradicional que, lejos de desaparecer, puede mejorarse es la clase magistral, e intentar utilizar otras metodologías de enseñanza más eficaces, innovadoras y actuales de gran valor que puedan ser usadas para fortalecer el proceso educativo. La clase magistral no ha de limitarse a exponer los conocimientos acumulados sobre una disciplina, sino mostrar los caminos que la investigación científica ha seguido para llegar hasta ellos, lo que implica ofrecer a los estudiantes un enfoque crítico de la materia y no constituirse en una simple enumeración descriptiva de los hechos específicos. Pero las aulas de la escuela secundaria, no son un auditorio propicio para este tipo de metodología tradicional. Los estudiantes secundarios no pueden estar mucho tiempo quietos, solamente escuchando, tomando apuntes, prestando atención, como ocurría en siglos pasados.

El estudiante secundario tiene que participar constantemente en la clase, y tener un rol protagónico en su aprendizaje. Cualquier recurso o metodología de la enseñanza utilizada sería un fracaso, sino se logra un aprendizaje. El esfuerzo de los docentes por diseñar actividades y materiales didácticos para abordar un tema, puede ser más exitoso, si hace participar activamente a los estudiantes en el diseño y construcción de los mismos, como por ejemplo maquetas, experiencias sencillas, presentaciones virtuales, utilización de redes sociales y socializar con estudiantes de otros cursos.

Uno de los desafíos del docente es planificar y realizar una clase sobre conceptos y teoría que facilite a los estudiantes un aprendizaje activo y cooperativo.

March<sup>(2005)</sup> hace referencia a que los autores Brown y Atkins<sup>(1988)</sup> realizan una catalogación de los diferentes métodos de enseñanza. Estarían las clases magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante son mínimos y el estudio autónomo en el cual la participación y control del profesor son mínimos. Sin embargo hay algo de control y participación por parte del profesor y de los alumnos; ya que, en la clase magistral los estudiantes pueden elegir qué apuntes tomar, qué preguntas plantear, etc. El estudio autónomo de un alumno también puede estar influenciado por las sugerencias del profesor, los materiales y las tareas que se le han encomendado y los textos que se le han recomendado.

Los resultados de las investigaciones relativas a los métodos de enseñanza no han podido probar la supremacía de un método de enseñanza en particular, sino que la eficacia de un método es circunstancial y depende de factores como: características de los estudiantes, asignatura a enseñar, personalidad del docente, condiciones institucionales físicas y materiales y los objetivos previstos.

Si bien pareciera en que no existe "el mejor método de enseñanza", los métodos centrados en los estudiantes son más formativos, más generadores de aprendizajes significativos y más adecuados para favorecer los aprendizajes que los métodos centrados en el profesor.

March et al.<sup>(2012)</sup> expone resultados de estudios sobre las concepciones docentes de los profesores, que se pueden agrupar en niveles, teniendo en cuenta un orden y jerarquía. Asumiendo a la enseñanza como soporte del aprendizaje del alumno, como una actividad que tiene por objeto el cambio en las concepciones y modo de comprender el mundo que tienen los estudiantes. También la enseñanza como facilitador de la comprensión, como transmisión de conocimientos y actitudes en el contexto de una disciplina académica y como impartición o transmisión de información.

Se puede destacar la jerarquía que los docentes le otorgan a los contenidos, controlados por el profesor o por el alumno en el acto evaluativo y las concepciones previas de los estudiantes sobre una asignatura, sobre el cuerpo docente y sobre una metodología de enseñanza.

Uno de los recursos utilizados por los docentes de Ciencias Experimentales, es el diseño de material lúdico para abordar un tema, intentando motivar a los estudiantes para que participen, sin embargo luego del desarrollo, muchos alumnos no visualizan la utilidad del mismo, o no pueden interpretar la relación con los contenidos.

Es siempre una oportunidad para tratar de revisar junto con los docentes, las razones y motivos que orientan sus actuaciones en el aula, ayudándoles a hacer explícito aquello que saben, intuyen o anhelan para su labor docente, de manera de potenciar la adquisición de capacidades de reflexión y análisis, que conduzcan a una mayor comprensión de la propia práctica educativa y del contexto científico, social y cultural en el que se desarrolla.

---

### **¿Cómo afectan las Emociones en el aprendizaje?**

La definición de Emoción según la Real Academia Española es: 1) Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de una cierta

conmoción somática. 2) Interés, generalmente expectante, con se participa en algo que está ocurriendo. Una emoción es una reacción subjetiva a los estímulos del ambiente acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, pero influidos por la experiencia individual y social. Las emociones pueden generar en las personas una respuesta, que puede ser controlada sobre la conducta, pero las emociones no se pueden controlar por ser involuntarias. ¿Cómo varían las emociones que experimentan los estudiantes hacia la asignatura?

Desde la filosofía y la psicología se trabaja el tema de las emociones y los estudios e investigaciones cada vez tienen más impacto en el campo educativo. Un cambio de paradigma fue la propuesta en el año 1983 de Howard Gardner, con la Teoría de las Inteligencias Múltiples según la cual las capacidades cognitivas humanas son ocho, entre las cuales se encuentran inteligencias intrapersonal e interpersonal, y esto creó una reconsideración en el campo de la educación.

Según Raspall<sup>(2017)</sup> “Todo lo que vemos, todo lo que decimos, todo lo que aprendemos, está teñido por nuestra sintonía emocional” considerando que las emociones tienen un papel fundamental en el aprendizaje. Siendo las emociones las que dirigen el aparato cognitivo. “La enseñanza está altamente cargada de sentimientos, suscitada y dirigida no solo hacia personas, sino también hacia valores e ideales” (Ruiz, 2009).

Muchos investigadores en educación consideran que es necesario conocer los aspectos emocionales que experimentan los estudiantes, ya que las emociones positivas favorecen el aprendizaje, y las emociones negativas limitan la capacidad de aprender. Las emociones pueden ser un bloqueo para poder aprender, pero para que se modifiquen o cambien puede intervenir el docente con el diseño de actividades que aporten a este cambio.

Varios trabajos de investigación realizados en España muestran las emociones de los estudiantes secundarios con respecto a las Ciencias Experimentales. Por ejemplo Dávila Acedo et al.<sup>(2016)</sup> investigaron sobre las emociones de los estudiantes secundarios con respecto a Física y Química, concluyendo que: en general, los alumnos experimentan con mayor frecuencia emociones negativas (aburrimiento, vergüenza, preocupación y nerviosismo) hacia el aprendizaje de Física y Química y la participación en debates científicos o realizar exposiciones orales o resolución de problemas tanto de Física como de Química. Pero experimentan emociones positivas al obtener buenos resultados, al igual que con el desarrollo de actividades o trabajos prácticos tanto dentro como fuera del aula, como alegría, tranquilidad y sorpresa.

Según Jiménez et al.<sup>(2014)</sup> las emociones negativas son, en muchas ocasiones, un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. “El reto es, a través de actividades científicas creativas y emocionantes, conseguir sustituir las emociones negativas por las positivas (placer, orgullo, satisfacción, alegría, confianza) y tantas otras emociones positivas que a lo largo de la historia han hecho de la actividad científica una aventura del pensamiento y una empresa

profundamente humana, que ha contribuido decisivamente a la comprensión de la naturaleza y al progreso de la humanidad”.

García Retana<sup>(2012)</sup> concluye que la cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos.

Sin duda hay emociones que bloquean el aprendizaje y otras que son activadoras, por ello conocer las emociones que tienen los estudiantes hacia la asignatura, o las actividades desarrolladas en la misma, puede ayudar al docente a trabajar sobre aquellas acciones que incentivan las emociones activadoras del aprendizaje.

Costillo et al. <sup>(2013)</sup> sugieren que el docente pueda indagar sobre las emociones de los estudiantes, ya que según si éstas son positivas o negativas, se puede favorecer o restringir la capacidad de aprendizaje.

Algunas Ciencias Experimentales despiertan emociones más activadoras para el aprendizaje que otras, sin embargo, es el docente en todos los casos que cumple un rol protagónico, con el diseño de las actividades y secuencias didácticas propuestas para el desarrollo curricular. Ya que se ha comprobado en muchas ocasiones que algunas metodologías de enseñanza influyen sobre las emociones, por ejemplo la utilización de metodologías activas como clase invertida (Flipped Classroom).

Sin embargo independientemente de la estrategia o enfoque utilizado, actualmente se valoriza la importancia de los aspectos emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias <sup>(Mellado et al., 2014)</sup>.

No hay una única clasificación de las emociones tenidas en cuenta en educación, pero si muchos cuestionarios validados para aplicar a los estudiantes y relevar datos de interés para el trabajo docente.

---

## **El intento de Planificar las clases**

Todo docente novato o experto cuando inicia un curso, o el desarrollo de un programa se plantea diversas preguntas, como por ejemplo: ¿Cómo voy a enseñar? ¿Cómo lo voy a dar? ¿Cómo inicio? ¿Cómo organizo? ¿Cómo motivo a los estudiantes para que se interesen? ¿Cuánto tiempo le voy a destinar a cada actividad? ¿Cómo lo voy a evaluar? ¿Qué bibliografía voy a utilizar?

Muchos de estos interrogantes van cambiando durante su práctica docente, y se ponen en juego al momento de plasmarlo en la planificación de las clases. Lo que no significa que lo planificado pueda ser llevado a cabo, como fue diseñado, ni que se pueda replicar en todos los cursos, ni con todos los estudiantes, ni en las diferentes instituciones. Entonces ¿Para qué los docentes deben planificar? Para no improvisar en la clase, ya que se ha previsto con antelación los pasos del proceso de enseñanza. Pero los docentes se encuentran, muchas veces, ajustando la planificación formal a lo que realmente ocurre en el aula.

Al docente le corresponde la responsabilidad de preparar la clase reflexionando sobre la naturaleza de los temas, buscando ejemplos, explicaciones, analogías, metáforas, representaciones, actividades, experiencias, preguntas, problemas, entre otros, que sean propicios para los estudiantes, favoreciendo así, a los aprendizajes significativos. La preparación de la clase es fundamentalmente una reflexión didáctica (Medaura, 2007).

Uno de los componentes más importantes de una planificación son los objetivos de la clase, utilizándolos como guía para la elaboración de los demás componentes. Si tenemos en claro los objetivos, podemos diseñar y ajustar cualquier planificación, aunque también podemos agregar o quitar, según el contexto y la coyuntura.

La planificación en las Ciencias Experimentales incluye la toma de decisiones con respecto a los experimentos que se pueden realizar en cada temática, o un experimento que se trabaje para diferentes temas. Pero siempre hay que planificar pensando en la posibilidad de lo experimental, no solo como acicate o motivador para los estudiantes, sino también para poder trabajar en el desarrollo de varias competencias, como observar, manipular materiales, organizar un protocolo de trabajo, pensar desde lo macroscópico a lo microscópico o submicroscópico, analizar y cuestionar lo observado, debatir sobre un experimento, entre otras.

Pero siempre hay que tener en cuenta la posible respuesta coherente a la pregunta que los estudiantes hacen ¿Para qué?.....por ello el docente siempre que diseña la planificación tiene que pensar en el para qué del experimento, para qué del tema o actividad que propone, sino la planificación pierde el sentido y solo sirve para cumplimentar con la formalidad institucional.

Según Medaura<sup>(2007)</sup> aunque el docente organice sus clases en función del aprendizaje de sus alumnos, y procure seleccionar objetivos deseables, conectados a la realidad, no hay garantías de que los alumnos estén de acuerdo con sus docentes y hagan propios sus metas.

Este “desencuentro” que se produce entre lo planificado para los jóvenes y lo que ellos desearían, suele provocar graves problemas disciplinarios. Al decir de la autora “es importante recordar que el sujeto de la educación de la escuela secundaria es un adolescente. Que este va a la escuela, generalmente, porque lo mandan”.

Otro de los desafíos de la planificación es la selección de actividades y de estrategias didácticas para poder lograr los objetivos planteados.

Es sorprendente el trabajo artesanal de algunos docentes para trabajar las Ciencias Experimentales en contexto, como el uso de materiales cotidianos para los experimentos o trabajar con noticias de su comunidad, o de impacto social que puedan servir para abordar los temas o realizar paseos educativos. Siempre aporta el uso de situaciones de la vida cotidiana para la construcción de conceptos, ya que le otorga significado a la teoría y relevancia a las actividades experimentales.

## El trabajo docente en diferentes contextos

Según el contexto educativo, cambian las perspectivas sobre las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes detectado por los docentes.

Se realizó un relevamiento sobre las opiniones de docentes que se desempeñan en el nivel secundario en espacios curriculares afines a las Ciencias Experimentales (Biología, Física, Química, Físicoquímica, Taller de Química, Organización y Gestión de la Producción, Salud y ambiente, Química Analítica General, Educación tecnológica, Química Analítica Instrumental, y Química Ambiental, Química Orgánica, Química Analítica Industrial).

Se encontró diferencia entre las modalidades y las escuelas técnicas, así como también en las edades de los estudiantes, sin embargo, muchas de las opiniones de los docentes son coincidentes con respecto a las dificultades de aprendizaje y las motivaciones de los estudiantes. Los dichos de los docentes se transcriben a continuación.

---

### Con respecto a las dificultades en la enseñanza

A.B. "La principal dificultad que noto en la enseñanza es lograr captar la atención de los estudiantes, o que estén realmente presentes... A su vez, el escaso cumplimiento y compromiso de los alumnos/as con tareas, actividades, entre otros. Además, noto la dificultad que presentan para poder organizarse, organizar sus trabajos, los contenidos de una clase: copio? O no? En qué parte? De qué forma?"

A.L. "La principal dificultad recae en la desconexión entre el contenido y la cotidianeidad del estudiante; además son muy reacios a las metodologías tradicionales (uso de material bibliográfico, lectura comprensiva)".

C.B. "La principal dificultad es captar la atención de los estudiantes y lograr que puedan trabajar en forma grupal en clase. También, en general, hay mucha falta de voluntad y se niegan a realizar cualquier actividad que no sea en las horas de clase".

C.S: "Encuentro problemático centrar la tarea áulica en un contexto.....Falta de motivación para aprender y estudiar.....Falta de medios tecnológicos que nos acerquen al mundo en el que vivimos sumergidos. Los contenidos desarrollados y las habilidades logradas por los estudiantes de 1ero a 5to año no preparan para el ingreso que sigue manteniendo la Universidad hoy. Falta de materiales específicos de las ciencias en los laboratorios y de actualización tecnológica. Se debería trabajar más en base a proyectos, pero hay muchos inconvenientes a la hora de llevarlos a la práctica, que desgastan la tarea docente. Se debería trabajar más con situaciones relacionadas con la vida cotidiana".

E.F. "Entre las mayores dificultades que veo es la poca voluntad de los chicos, están desganados. Como que hacen o participan solo por la nota y permanentemente calculan si lo que hacen alcanza para aprobar la materia o no. La

mejor manera de enseñar es hacer trabajos prácticos de laboratorio, a los chicos les gusta mucho y además se preparan, participan y se involucran. Trato de hacer varios experimentos con distintos reactivos y materiales, muchos de los cuales son de uso común en todas las casas, eso hace que ellos puedan ver más de cerca la química y la física. La mayor cantidad de ejemplos de la vida cotidiana hace también que los alumnos comprendan mejor los temas de las distintas materias experimentales”.

G.B. “Una de las dificultades que se me presenta, es atraer la atención de los estudiantes, buscar un incentivo para que los estudiantes se interesen en el estudio de la Química. Si bien, lo que más les atrae es la experimentación, pocos se interesan en la explicación de lo que observan. Por otro lado la falta de recursos para equipar el laboratorio, si bien los estudiantes se comprometen y colaboran con los materiales cuando se realizan experiencias de laboratorio, no se cuenta con reactivos, ni instrumentos mínimos para el trabajo de laboratorio, sobre todo en la escuela con orientación en ciencias naturales”.

K.V: “...en primero y segundo año hay mucho desinterés, en tercero comienzan a interesarse y a cuarto y quinto si les interesa no a todos pero si a la mayoría; en los EEMPA no les queda otra; pero siempre algún grupo que quiere que le des la nota sin estudiar.... Mantenerlos sentados en sus lugares cuesta de 10 a 15 minutos de la clase. Si comienzo el tema con algún ejemplo de la vida cotidiana nunca ponen definiciones... Si pongo una pregunta como ¿qué daños irreversibles se ha causado al medio ambiente? me contestan con información que buscan de internet, tienen toda la información al alcance de la mano pero no saben buscar. Los segundos años son un poco más tranquilos pero lo que me sigue dando resultado es el trabajo en grupo, entregan un trabajo por grupo pero todos lo tienen porque saco preguntas de allí para la evaluación. Hago en clase muchos cuadros sinópticos para relacionar contenido”.

M.C. “Es dificultoso encontrar material bibliográfico contextualizado en la educación secundaria y que aborde la enseñanza de la Química para los jóvenes de hoy y atendiendo a las propuestas y enfoques curriculares que se sugieren desde el Ministerio: con un enfoque interdisciplinar, que presente los contenidos a partir de problemáticas y que integre las prácticas de laboratorio...hacer un práctico de laboratorio muchas veces implica superar una serie de obstáculos que, frecuentemente, desalienta el abordaje experimental de los contenidos. muchas veces no conocemos o no tenemos la posibilidad concreta de encontrarnos con los demás compañeros de área, con clases de 40 minutos (a veces con suerte un bloque de 80) para trabajar con 30 a 35 alumnos cada vez más diversos y generalmente desprovistos de recursos (los estudiantes y nosotros los docentes en las escuelas). El resultado: terminamos conformándonos con el "se hace lo que se puede" y reproduciendo una forma estéril de enseñar Ciencias”.

M.C.E. “Les gustan las actividades de laboratorio en la cual pueden experimentar. Cuesta un poco motivarlos en cuanto a resolver problemas y analizar la teoría. Considero que el mayor desafío es que construyan su propio conocimiento ya que no están acostumbrados a eso. Lo bueno de enseñar ciencia es que uno cuenta con muchísimas herramientas para motivar e interesar a los estudiantes”.

M.S. "Alto porcentaje de ausencia de los estudiantes, poco control de la dirección de la escuela, falta de material para realizar trabajos prácticos (no hay un espacio adecuado para realizar trabajos prácticos), escasez de material didáctico, lo que hay es aportado por el docente. Entorno social de los estudiantes poco amable, casi agresivo. Muchos tienen un entorno familiar casi ausente. Uso general de las redes sociales en la escuela sin fines didáctico-pedagógicos".

P.S. "La tarea de nosotros, como docentes, es adaptar el conocimiento científico para que el estudiante pueda conectarlo con sus conocimientos previos y así lograr un aprendizaje significativo".

---

### **Con respecto a las dificultades en el aprendizaje**

C.S. "Problemas en la comprensión e interpretación de textos. Escaso vocabulario general y específico de las asignaturas. Escasa concentración en la tarea áulica. Realizan las actividades en clase o extraclasses en forma muy irregular. Dificultades conceptuales en procedimientos básicos de la Matemática. A los alumnos les interesa y atrapa el trabajo experimental. Se cuestionan y preguntan acerca de diferentes temas, muchas veces no se ajustan a lo planificado".

C.B. "Noto una gran dificultad en la escritura, escriben con muchos errores de ortografía y lo mínimo posible. Además también veo mucha falta de comprensión de los enunciados. Como es una escuela técnica y las materias que tienen suelen ser bastante relacionadas con la matemática, los estudiantes suelen tener bastante desarrollado un pensamiento lógico que al realizar preguntas sobre un experimento suelen pensar y formular hipótesis, aunque en la mayoría de las veces no sean correctas, fueron razonadas y son sumamente interesantes. Por ejemplo, luego de realizar un experimento llegan a la elaboración de una conclusión. También realizan preguntas interesantes tales como ¿Cuál es el compuesto que tiene más partículas del mundo? ¿Las partículas positivas y negativas en un átomo hacen cortocircuito? ¿Los peces se mueren cuando cae un rayo en el mar?... Muchas veces cuando se realiza un experimento piensan otras posibles variables para probar".

S.B. "La primera dificultad que noto es la falta de aprendizaje de los conocimientos previos, algunos muy básicos como por ejemplo una simple multiplicación para balancear una reacción química. En el caso de sexto año de la escuela técnica orientación química por ejemplo no pueden plantear la constante química de una reacción. La dificultad, creo que es, que no se logra un aprendizaje significativo. La segunda dificultad es la falta de interés por aprender... Supongo que es algo generacional, no ven un futuro próximo les da lo mismo... noto una actitud de facilismo, no sé si es que tienen todo a un click que no pretenden hacer mucho esfuerzo, por ejemplo, es muy raro que lleguen a estudiar de un libro, si les queda una ejercitación de tarea porque no se llegó a hacer en clase no la hacen, no se esfuerzan".

G.B. "Algunas de las principales dificultades en el aprendizaje de los estudiantes es la comprensión de texto, sobre todo en los cursos más chicos, les cuesta interpretar textos, inclusive consignas sencillas. También he notado un desinterés

generalizado, parecería que no valoran la educación... Por otro lado, muchos no logran relacionar, extrapolar aprendizajes. La importancia que tienen las prácticas de laboratorio para atraer el interés de los estudiantes, para despertar en ellos la atención. Se pueden hacer muchas experiencias en el aula, no es necesario contar con un laboratorio. Quizás falta perderle el miedo al trabajo experimental”.

M.S. “...pocas habilidades matemáticas adquiridas en los años anteriores, dificultades en la comunicación, poco interés por el estudio. No pueden vislumbrar la utilidad de la química en el futuro. Dificultades en la abstracción. Falta de integración en los tres niveles representacionales (macroscópico, simbólico y nanoscópico)”.

A.C. “... lo más notorio es el desinterés, no solo con Química, si no en general, de la gran mayoría de los alumnos. Se detectan muchas dificultades con algunos conocimientos que los alumnos deberían tener ya aprendidos, por ejemplo: manejo de magnitudes, regla de tres, despejar términos, comprensión lectora y análisis de situaciones problemáticas, el planteo y la resolución, dificultad en el pensamiento lógico, en los cursos superiores, y en la abstracción. Dificultad en analizar las experiencias prácticas de laboratorio y correlación con la teoría y viceversa...”.

A.L. “Suelen recurrir a estrategias memorísticas y metódicas. Para solucionar esta situación se requiere la formación de los docentes en nuevas estrategias de acercamiento al estudiante, sobre todo al trabajo experimental mismo en el aula o el laboratorio; por esto es necesario por un lado el ofrecimiento de posibilidades de formación docente al respecto, y por otro lado espacios en los que el estudiante encuentre un fomento del aprendizaje de este tipo de campos”.

E.F. “La mayor dificultad que se ve en los estudiantes es poder abstraerse y pensar en lo micro, a pesar de arrancar todo de lo macro, el ir yendo a lo pequeño, a lo que explica los procesos...En Física les cuesta mucho entender los distintos tipos de movimientos e identificarlos. En Química una de las cosas que más les cuesta comprender son el balance de ecuaciones y la formación de compuestos”.

M.C.”...la más destacada es la falta de concentración o la dispersión cada vez más evidente en los estudiantes, lo que les impide atender, identificar ideas principales, asociar conceptos, relacionar nociones, integrar contenidos. Noto que cada vez les cuesta más mantener la atención y comprometerse con el aprendizaje para que se produzcan saberes significativos”.

K.V. “En los primeros años les cuesta leer, para obtener una buena clase y producción de estos cursos hay que hacerles trabajar en grupo y así mismo para que realicen un buen trabajo las preguntas tienen que ser bien explícitas....Porque sino encuentran cualquier cosa como definición, no relacionan lo de la vida diaria... Dificultades para comprender lo que leen. En los cuartos y quintos en la materia química les interesa a la mayoría, exigen más ejemplos y les gusta bastante los experimentos aunque sean en el aula”.

P.S. “...el aprendizaje de la Química es difícil porque, requiere que el estudiante sea capaz de relacionar el mundo macroscópico que percibe con un mundo submicroscópico basado en átomos y moléculas que no puede percibir, y debe,

además, poder aprender un sistema de símbolos necesarios para su representación.. y su entorno social que de por si hoy es más agitado con respecto a la forma de diversión y relación entre pares, notándose que es poco amable, es irritable, dominante, y hasta puedo decir agresivo cuando no discriminatorio, lo que agrava su posición ante el proceso de aprendizaje, creándoles rechazo hacia el conocimiento de las ciencias experimentales...”.

---

### Propuestas para abordar el desafío

Los docentes, tanto en soledad como en trabajos colaborativos, tienen muchas inquietudes sobre ¿Qué se debería enseñar? Muchas veces sirve realizar una revisión de las etiquetas que se utilizan como un “modelo innovador” que intenta integrar lo científico con lo didáctico y lo experiencial. No hay duda que el docente es la persona que más aprende en el aula, porque reflexiona sobre su práctica.

Con respecto al conocimiento científico abordado en las aulas: ¿Qué recorte hacer? ¿Qué priorizamos? ¿Y para qué? No todos los años, ni en todos los cursos el recorte es el mismo. Muchas veces la interpretación abierta del currículum para los profesores de secundaria incrementa la dificultad de su plasmación en actividades concretas.

Según Acosta, S. & García, M.<sup>(2012)</sup> hay que tener en cuenta que los diversos tipos de estrategias de enseñanza no son aplicables a todos los contenidos ni a todos los estudiantes, ya que ellos no aprenden de la misma forma; por tanto, los profesores deben tomar en cuenta las individualidades de los alumnos y tener presente que las estrategias deben estar dirigidas a formar individuos creativos, críticos, analíticos y reflexivos.

Hay muchas exigencias y condiciones que se requiere para la implementación de diversas metodologías y técnicas de enseñanza, pero resultan útiles para ayudar al docente a clarificar sus propósitos e intenciones con respecto a la participación de los estudiantes. Es relevante para el docente, tener en cuenta el tamaño del grupo, características de la asignatura, cultura institucional, perfil de los estudiantes, edad de los estudiantes, modalidad, posición horaria de la asignatura, disposición de recursos materiales, entre otros. El profesor no puede permitirse, por consiguiente, elegir un método de enseñanza en función de lo cómodo o atractivo que le resulte, sino que debería elegir métodos de enseñanza que se correspondan a los factores mencionados si quiere favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin duda el tipo de asignatura ejerce una influencia directa sobre la selección de los métodos de enseñanza. Desde esta perspectiva, el Conocimiento Pedagógico del Contenido determina qué ideas y conceptos el docente considera importante enseñar, o qué clases de preguntas, problemas o experiencias selecciona para introducir un tema, identificando las ideas previas de los estudiantes <sup>(Talanquer, 2004)</sup>.

Son muchos los desafíos docentes como por ejemplo: conectar práctica en aula (todos los años y con las asignaturas que se dan ese año), enseñar a aprender a aprender, conocer qué piensan los estudiantes, reflexionar sobre lo que se hace y para qué. Cuando se diseña una estrategia hay que tener muy en claro los objetivos, porque sino la actividad aunque sea motivadora, pierde el sentido pedagógico.

Al momento de iniciar el desarrollo de cualquier tema, en general los docentes se remiten a la forma en que han aprendido dicho tema, o en diseños didácticos que fueron exitosos en otros cursos, instituciones o años anteriores. Comúnmente se visualiza una brecha entre los intereses particulares diarios del alumnado y el tema a desarrollar, así surgen las preguntas de por qué o para qué estudiamos ciencias.

El fin es captar la atención del estudiante secundario y también relacionar el tema con la vida diaria, logrando así una conexión más directa entre las ciencias y algunas experiencias personales. Las estrategias o herramientas que puede elaborar el docente no son fijas para cada tema, sino que se tienen que recuperar en cada clase y pueden ser inspiradoras de otras, por lo cual se considera de interés compartirlas con colegas a fin de interactuar y enriquecerlas.

Hay muchas propuestas para enseñar ciencias, ya sea elaborar un protocolo para realizar una experiencia en el laboratorio o en el aula, una actividad lúdica con participación activa de los estudiantes, iniciar la clase con preguntas disparadoras sobre el interés del grupo de estudiantes, que muchas veces no corresponden a un tema en particular sino que se intenta crear un clima adecuado de trabajo y estimular la participación. Se trata así de incentivar la retroalimentación del “filtro perceptivo” (Johnstone, 1997) de los alumnos para darle sentido a la nueva información que imparte el docente.

Una parte del trabajo docente consiste en la preparación de la planificación de los temas para trabajar en el aula con los estudiantes y responder a las inquietudes de los mismos y afrontar problemas de la vida diaria. El desafío docente en la enseñanza también es organizar el trabajo de manera colaborativa, intercambiando ideas y propuestas que puedan aportar a conseguir los objetivos propuestos con respecto al aprendizaje de los estudiantes.

La socialización de las planificaciones entre un grupo de docentes puede favorecer la construcción de nuevos modelos y herramientas didácticas con el objetivo de mejorar la enseñanza de las ciencias. Ya que el tratamiento integral y conjunto de las planificaciones y de los recursos utilizados y el intercambio de las experiencias personales, está incluido en un modelo didáctico constructivista, y puede redundar en el mejoramiento del aprendizaje.

Es importante la relación del aprendizaje con la realidad cercana de los estudiantes, para visualizar la utilidad de lo que están aprendiendo. Así es mucho más fácil que se impliquen y se interesen y afiancen lo aprendido de manera más eficaz. La didáctica no es un recetario, ya que no son instrucciones precisas sobre el modo de hacer algo con seguridad y éxito.

Pensar que la enseñanza debe girar alrededor de la participación activa de los estudiantes y el docente oficiar de guía y tutor, ya que nadie aprende sino quiere, aunque tengan excelentes maestros. Así, el principal desafío docente es lograr estimular emociones en los estudiantes para que quieran aprender, esto no significa que sea fácil lograrlo en todos los contextos, por ello se convierte en un desafío.

Agradecimiento: A los docentes de escuelas secundarias que compartieron generosamente sus experiencias en las aulas.

## Bibliografía

- (1) Acosta, S., & García, M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. En *Omnia*, 18(2).
- (2) Costillo Borrego, E., Borrachero Cortés, A.B., Brígido Mero, M., y Mellado Jiménez, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 10 (Núm. Extraordinario), 514-532.
- (3) Dávila Acedo, M. A., Sánchez Martín, J., & Mellado Jiménez, V. (2016). Las emociones en el aprendizaje de física y química en educación secundaria. Causas relacionadas con el estudiante. En *Educación química*, 27(3), 217-225.
- (4) Galagovsky, L. (2007). Enseñar química vs. Aprender química: una ecuación que no está balanceada. En *Química Viva*, 6 (Sup), 0.
- (5) García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. En *Revista Educación*, 36 (1), 1-24.
- (6) Gavidia Catalán, V. (2009) El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. N.º 23, 171-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082143>
- (7) Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- (8) Jiménez, V. M., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., & Dávila, M. A. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(3), 11-36.
- (9) Johnstone, A.H. (1997). Chemistry teaching. Science or Alchemy? *J. Chem. Ed.*, 74(3), pp. 262- 268.
- (10) March, A. F., March, J. M. M., & Galcerá, A, Á. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. En *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 10(1), 43.
- (11) March, A. F. (2005). Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM.
- (12) Mellado, V., Borrachero, A.B., Brígido, M., Melo, L., Dávila-Acedo, M.A. et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de la ciencia. En *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36
- (13) Nerici, I.G. (1980) *Metodología de la enseñanza*. México: Kapeluz.
- (14) Raspall, L. (2017) *Neurociencias para educadores*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- (15) Ruiz, A. G. (2009). La afectividad en la enseñanza de la ciencia. En *Educación química*, 20, 212-219.
- (16) Sánchez, M. R. (2015). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. En *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-102.
- (17) Shulman, L. S. (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31.
- (18) Talanquer, V. (2004) Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? En *Educación química*, 15 (1), 52-58. ISSN 0187-893X.

**Betina Cattaneo • Ma. Verónica Filotti**  
**Ma. del Luján Martínez • Mónica Napolitano**

**La matemática:**  
**Un vínculo entre el pensar y el hacer.**

**IPS - UNR**

 [matematica@ips.edu.ar](mailto:matematica@ips.edu.ar)

En la educación argentina, las prácticas de escritura se han constituido en un objeto problemático para los distintos escenarios educativos: nivel primario, secundario y superior. Durante los años '80 y principios de los '90 del siglo XX, la escuela primaria discutió, por ejemplo, los beneficios de la psicogénesis en el proceso de adquisición de la lectoescritura mientras la escuela secundaria incorporaba a la currícula la enseñanza de los tipos textuales, con el objeto de superar los problemas suscitados en la comprensión y producción de textos vinculados a las áreas de conocimiento presentes en la escuela. La universidad, en esos años, todavía se sostenía en el imaginario de una comunidad de estudiantes lectores de libros y consideraba, en todo caso, que tales problemas de comprensión y producción resultaban ajenos a ella y, por tanto, quedaba fuera de su ámbito y responsabilidad el tratamiento específico de la lectura y la escritura como tema y problema

La tradición cuenta que a la entrada del templo de su Academia en Atenas, Platón mandó a escribir: **"No entre nadie que no sepa Geometría"**.

En el contexto actual, uno de los problemas del pasaje: escuela media – universidad es la formación académica que la escuela secundaria brinda y la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos. **Por eso este material está pensado para que los docentes de escuelas medias trabajen con los alumnos que culminan su ciclo secundario y comienzan la universidad.**

En el actual enfoque para la enseñanza de la Matemática se sostiene que la apropiación de conocimientos matemáticos se basa en la resolución de problemas y en la reflexión y discusión acerca de lo realizado. En tal sentido se proponen contenidos básicos del Álgebra y de la Geometría para que los docentes y los alumnos puedan repensar y reflexionar su quehacer Matemático.

Se hace hincapié en cuáles serían las competencias que deberían adquirir los alumnos al finalizar el nivel secundario siendo el aula el lugar propicio para desarrollar la teoría y resolver problemas que brinden a los alumnos la autonomía necesaria para: leer e interpretar símbolos matemáticos, estimular su pensamiento crítico y despertar el interés por el conocimiento.

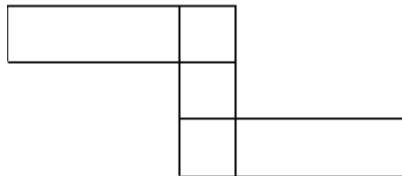
### ¿Cómo lograr apropiarse de esta forma de trabajo?

Según Lissette Poggioli, hay autores<sup>(Andre, 1986; Hayes, 1981)</sup> que señalan que las etapas en la resolución de problemas sirven para enfatizar el pensamiento consciente y para aproximarse analíticamente a la solución, así como también para ofrecer una descripción de las actividades mentales de la persona que resuelve el problema. En tal sentido, Andre<sup>(1986)</sup> propone que las etapas en la resolución de problemas son:

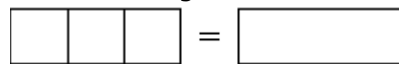
1. Darse cuenta del problema: que existe una discrepancia entre lo que se desea y lo que se tiene.
2. Especificación del problema: se trabaja una descripción más precisa del problema.
3. Análisis del problema: se analizan las partes del problema y se aísla la información relevante.
4. Generar la solución: se consideran varias alternativas posibles.
5. Revisión de la solución: se evalúan las posibles soluciones.
6. Selección de la solución: se escoge aquella que tenga mayor probabilidad de éxito.
7. Instrumentación de la solución: se implementa la solución.
8. Nueva revisión de la solución: de ser necesario.

### TE PROPONEMOS RESOLVER LOS SIGUIENTES PROBLEMAS

- 1) Juan armó esta figura con tres fichas cuadradas y dos fichas rectangulares iguales.

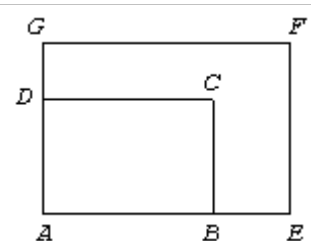


Las tres fichas cuadradas forman una rectangular



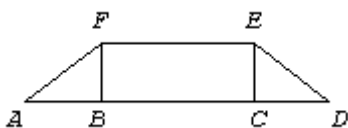
La ficha rectangular tiene 56 *cm* de perímetro. ¿Cuál es el perímetro de la figura que armó Juan?

- 2) El rectángulo *A EFG* tiene 72 *cm* de perímetro y el *ABCD* tiene 48 *cm* de perímetro,  $AB=15\text{cm}$  y  $BE=2.DG$ . ¿Cuál es la longitud de *AG*?

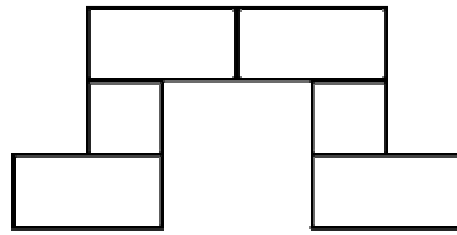


- 3) El área del triángulo *ABF* es el 10% del área del trapecio isósceles *ADEF*.

El rectángulo *BCEF* tiene 144 *cm*<sup>2</sup> de área y  $CD = CE$ .  
¿Cuál es la longitud de *AD*?



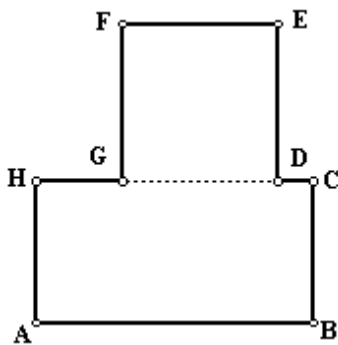
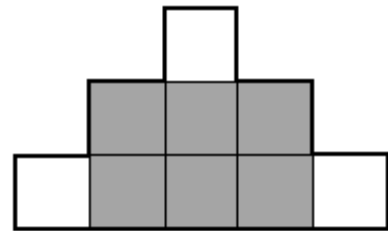
- 4) Pedro tiene un juego con muchas piezas cuadradas todas iguales entre sí y muchas piezas rectangulares todas iguales entre sí. Con 2 piezas cuadradas se arma 1 pieza rectangular. Con las piezas del juego arma esta figura formada por 4 piezas rectangulares y 2 piezas cuadradas. Una pieza rectangular tiene 24cm de perímetro. ¿Cuál es el perímetro de la figura?



- 5) La figura está formada por 9 cuadrados iguales.

El perímetro de la figura es de 96 cm.

¿Cuál es el perímetro del rectángulo sombreado?



- 6) El rectángulo ABCH tiene 96 m de perímetro.

El perímetro del cuadrado DEFG es  $\frac{3}{4}$  del perímetro de ABCH.

$AB = 2 AH$  y  $HG = 3 DC$ .

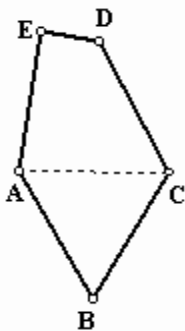
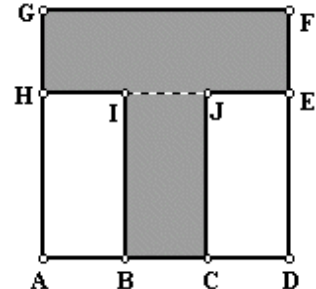
¿Cuál es la longitud de HG?

- 7) ADFG es un cuadrado. ABIH y CDEJ son rectángulos.

$AB = BC = CD = EF = GH$

El rectángulo HEFG tiene 56 cm de perímetro.

¿Cuál es el perímetro de la figura sombreada?



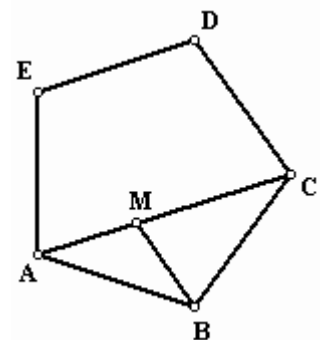
- 8) En la figura, ABC es un triángulo equilátero de 18 cm de perímetro,  $CD = AC$  y el cuadrilátero ACDE tiene 20 cm de perímetro. ¿Cuál es el perímetro del ABCDE?

- 9) El polígono ABCDE, de 65 cm de perímetro, tiene todos sus lados iguales.

Sobre la diagonal AC se marca el punto M de modo que  $MC = BC$  y  $AM = MB$ .

El triángulo BCM tiene 34 cm de perímetro.

¿Cuál es el perímetro del triángulo ABC?



Nota: Los problemas del 1) al 9) son extraídos de la Olimpiada Matemática Argentina

- 10) Los alumnos de quinto año quieren juntar dinero para su fiesta de graduación. Deciden elaborar alfajores de maicena para vender en los

recreos. Los ingredientes necesarios para preparar 24 de ellos es la siguiente:

- 200 gr manteca / mantequilla / margarina
- 200 gr harina 0000
- 300 gr fécula de maíz (maicena)
- 1/2 cucharadita bicarbonato
- 2 cucharaditas polvo de hornear
- 150 gr azúcar
- 3 yemas
- 1 cucharadita esencia de vainilla
- Cantidad necesaria dulce de leche repostero y coco seco

a. A partir de la información anterior, completa la siguiente tabla

Cantidad de alfajores	0	4		12	
Fécula de maíz (gramos)			75		300

- b. Representa dicha información en un sistema de coordenadas cartesianas.  
 c. ¿Qué tipo de gráfico obtendrías si unieses dichos puntos? Justifica tu respuesta.  
 d. Determina alguna fórmula que relacione las variables cantidad de alfajores y gramos de maicena.

11) Como a Hugo le gusta el peligro decide ir a escalar dentro de volcanes activos. Acaba de escuchar un ruido alarmante y decide salir del volcán lo más rápido posible. La elevación de Hugo relativa al borde del cráter del volcán (medida en metros),  $E$ , como función del tiempo (en segundos),  $t$ , se muestra en la tabla a continuación. Hugo escala a una velocidad constante.

$E$ (m)	-24	-21	-15	-7,5	-3	0
$t$ (seg.)	0	4	12	22	28	32

Basándote en la tabla, ¿cuál de los siguientes enunciados es correcto? Justifica.

- i) Hugo estaba a 24 metros bajo el cráter cuando decide salir y escala 4 metros cada 3 segundos durante su salida.
- ii) Hugo estaba a 32 metros bajo el cráter cuando decide salir y escala 4 metros cada 3 segundos durante su salida.
- iii) Hugo estaba a 24 metros bajo el cráter cuando decide salir y escala 3 metros cada 4 segundos durante su salida.
- iv) Hugo estaba a 32 metros bajo el cráter cuando decide salir y escala 3 metros cada 4 segundos durante su salida.
- v) Determina alguna fórmula que relacione las variables elevación y tiempo.

12) Gastón tiene que viajar a Córdoba. Quiere saber cuánta nafta necesita para su viaje. Encuentra la siguiente tabla en el manual de su auto.

Distancia (km)	0	50	100	150	200	250
Consumo (litros)	0	3.5	7	10.5	14	17.5

A partir de la información anterior, encuentra:

- a. la cantidad de nafta que necesita Gastón para llegar de Rosario a Córdoba.
  - b. una fórmula que relacione el consumo de nafta (C) y la distancia recorrida (d).
- 13) Un técnico en equipo de música cobra una tarifa fija de \$250 por revisar el equipo y realizar un diagnóstico del problema que presenta. Luego, por cada hora de trabajo que le demanda su arreglo, tiene estipulada una tarifa \$150.
- a. Escriba una fórmula que describa la situación y analiza las variables involucradas.
  - b. Describa el significado de cada coeficiente de la fórmula anterior.
  - c. Grafica la situación en un sistema de coordenadas cartesianas. Justifica que dicha gráfica es una semirrecta.
  - d. Determina la cantidad de horas que trabajó el técnico si factura \$1400.
  - e. Describa cómo cambiaría la fórmula y su gráfico:
    - i. Si el técnico no cobrara la tarifa fija y si cobrara la misma tarifa por hora.
    - ii. Si por cada hora de trabajo tiene estipulada una tarifa de \$100 y la misma tarifa fija

14) El Sistema Ferroviario Argentino, tuvo sus comienzos en el año 1857, cuando un conjunto de empresarios construyeron las primeras líneas ferroviarias en Argentina; éstas unían el centro de la ciudad de Buenos Aires con los suburbios, a lo largo de 10 km. En 1870 ya había 722 km de vía. Si se observan las vías del ferrocarril, se puede ver que siempre existe un espacio libre en la unión de los rieles. Este espacio es necesario porque el metal con que se construyen se dilata con el calor. Por eso las vías necesitan ese espacio para no curvarse con temperaturas altas.

### ¿Cuánto espacio se debe dejar? ¿Cómo se sabe?

Para responder a estas cuestiones, se llevaron a cabo estudios en el área de ingeniería, en los cuales se obtuvo la relación entre las diferentes temperaturas y el alargamiento de los rieles, que se muestran en la siguiente tabla.

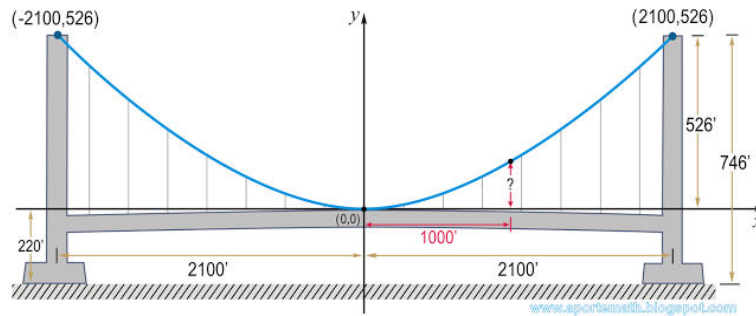
Temperatura (°C)	-12	8	25	50	75
Dilatación (mm)	-1,4	1	3	6	9

- a. Representa dicha información en un sistema de coordenadas cartesianas.
  - b. ¿Qué tipo de gráfico obtienes al unir dichos puntos? Justifica tu respuesta.
  - c. Escribe una expresión matemática que relacione el alargamiento de los rieles (A) y la temperatura (t).
  - d. Determina la dilatación si la temperatura es de 35°C
- 15) La tarifa de taxis en una ciudad estipula que se cobre por cada kilómetro recorrido la misma cantidad más la bajada de bandera, esto es, en el momento en que el taxista es contratado se añade un importe fijo a la tarifa, independiente a los kilómetros a recorrer. Un día, una persona contrató un taxi, recorrió 3 km y le cobró 15UM. Otro día tomó otro taxi que le cobró 25UM por un recorrido de 8km.
- a. Justifique que existe una relación lineal entre x, número de kilómetros recorridos y T, la tarifa a cobrar.
  - b. Expresé la tarifa como función del tiempo.
- Nota: UM (Unidad monetaria)

16)Un museo tiene como política admitir grupos grandes de 30 hasta 80 personas con la siguiente política de rebajas: La tarifa por persona es de 160UM menos 2 UM por cada persona que pase de las 30. Expresé el ingreso del museo, por recibir un grupo de descuento, como función del número de personas del grupo por encima de 30.

17)Un fabricante de zapatos colocará en el mercado 50 mil pares cuando el precio es de 35 UM por par y 35 mil pares de zapato cuando el precio es de 30 UM. Determina la ecuación de Oferta, suponiendo que el precio p y la cantidad están relacionadas de manera lineal.

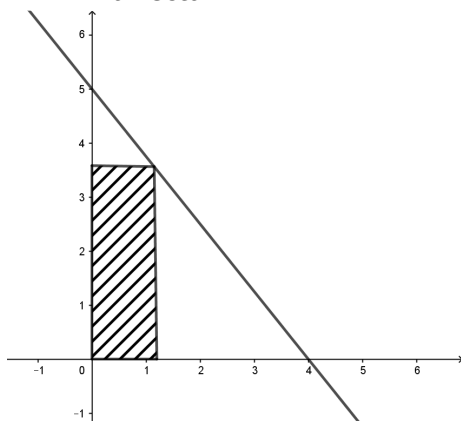
18)El puente Golden Gate enmarca la entrada a la bahía de San Francisco. Sus torres de 746 pies de altura están separadas por una distancia de 4200 pies. El puente está suspendido de dos enormes cables que miden 3 pies de diámetro: el ancho de la calzada es de 90 pies y ésta se encuentra aproximadamente a 220 pies del nivel del agua. Los cables forman una parábola y tocan la calzada en el centro del puente. Observa el gráfico y la ubicación del sistema de coordenadas cartesianas. Determinar la altura de los cables a una distancia de 1000 pies del centro del puente



- 19) Un objeto se deja caer libremente desde una altura de 25 m. Analiza la variación del desplazamiento del objeto en el transcurso del tiempo desde que se deja caer hasta el instante de impactar en el suelo.
- ¿Qué magnitudes están en juego en este problema y qué unidades utilizarías en cada una de ellas?
  - Modeliza el problema con expresiones algebraicas que vinculen la posición en función del tiempo y la velocidad en función del tiempo
  - Realiza las gráficas correspondientes de la expresiones obtenidas en el ítem b)

- 20) En un predio de cabañas para vacaciones, construyeron una pileta rectangular, cuyas medidas son de 10 metros de largo por 6 metros de ancho. Los dueños quieren hacer un deck alrededor de la pileta. El ancho del deck que se construirá con material de lava volcánica, se planifica constante en todo el contorno.
- Realiza un gráfico que ilustre el problema y luego encuentre una fórmula que permita calcular la superficie del deck.
  - ¿Cuál será la superficie que se debe cubrir con el material de lava si el ancho es de 2 metros?
  - Si sólo se dispone de 60 metros cuadrados de lava volcánica, ¿cuál es el máximo ancho que tendrá el deck?

- 21) El cuadrilátero de la figura es un rectángulo, tal que dos de sus lados están contenidos en los semiejes positivos  $x$  e  $y$ ; uno de sus vértices pertenece a la recta  $R$ .



- Obtiene una expresión algebraica para el cálculo del área del rectángulo en función de su base
- Determina el conjunto de valores para los cuales esta expresión tiene sentido
- Valoriza la expresión cuando la base es de 1,5 cm y 2,7 cm
- Obtiene las dimensiones del rectángulo que maximiza el área. ¿Cuál es dicha área?

22) Considera todos los rectángulos de área igual a  $8 \text{ cm}^2$ .

f. Completa la tabla que relaciona la longitud  $x$  de la base en cm con la longitud  $y$  de la altura en cm.

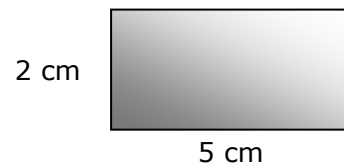
x (cm)	0,25		0,4			1,6		6,4	b
y (cm)		25		16	10		2		

- g. Obtiene la expresión algebraica que permite calcular la longitud de la altura en función de la longitud de la base.  
 h. Confecciona el gráfico que representa la expresión obtenida en el apartado b)

23) El letrero del ascensor de un edificio dice: "Peso máximo 450 kilos". Pedro, el conserje del edificio, quien pesa 98 kilos, debe subir cajas del primer al quinto piso. Si cada caja pesa 35 kilos.

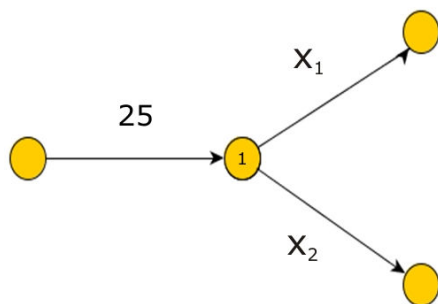
- a) ¿Cuál es el número máximo de cajas que Pedro puede colocar en el ascensor si él decide subir por la escalera?  
 b) ¿Cuántas podrá llevar en cada viaje si Pedro decide subir también en el ascensor?

24) El perímetro de un cuadrado de lado  $x$ , no supera al perímetro del rectángulo de la figura.  
 ¿Qué puedes asegurar de la superficie  $S$  del cuadrado? Exprésalo mediante una inecuación.



25) Sea la expresión  $A(x) = -x^2 + 6x - 5$  :

- a. ¿Qué valores puede asumir  $x$  para que  $A(x)$  represente el área de una figura?  
 b. ¿Cuál es el área máxima? ¿para qué valor de  $x$  la alcanza?

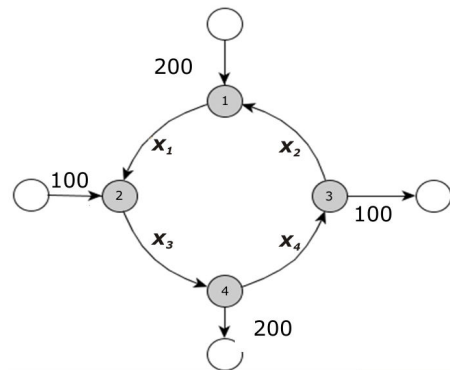


26) **Análisis de redes.** En estos modelos asumimos que el flujo total hacia un nodo es igual al flujo que sale de él. Por ejemplo, en la figura de la izquierda, el nodo 1 tiene 25 unidades que llegan a él, entonces debe haber 25 unidades que salen.

Esto lo podemos modelizar con la ecuación:  $x_1 + x_2 = 25$ .

El flujo de tráfico (en vehículos por hora) a través de una red de calles se muestra en la figura de la derecha.

- Escribe el sistema de ecuaciones lineales que modeliza dicha situación.
- Encuentre el flujo vehicular cuando  $x_4 = 100$ .



- 27) Una partícula se mueve a velocidad constante siguiendo una trayectoria recta descrita en la ecuación  $\{x = 4 - t; y = 2 + 4t\}$ , donde  $t$  es el tiempo medido en segundos. Responde:
- ¿En qué sentido se "traslada" la partícula sobre la recta?
  - ¿Pasa por el punto de coordenadas  $(0; 18)$ ? Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué instante lo hace?
  - En algún instante, ¿se chocará con otra partícula cuya trayectoria es  $\{x = 2 + t; y = 7 - t\}$ ?
- 28) Un móvil se desplaza durante 2 horas en línea recta siguiendo la trayectoria descrita por las ecuaciones  $\{x = 20t; y = 15t\}$ , donde  $t$  es el tiempo medido en horas; luego de esas dos horas iniciales, cambia la trayectoria, siguiendo en línea recta, pero esta se describe con  $\{x = -10 + 25t; y = 30\}$ .
- ¿Cuáles son las coordenadas del punto donde cambia de trayectoria?
  - Realiza un croquis de la trayectoria del móvil
  - Un segundo coche se está desplazando simultáneamente con la trayectoria  $\{x = 60 - 3t; y = 12t\}$ . ¿En algún instante se chocarán ambos coches?

## NOTA PARA EL DOCENTE

Desde hace varios años la resolución de problemas es una actividad central en el aprendizaje de la matemática.

Si se piensa en una enseñanza que se pone en marcha a partir de la actividad de resolución de problemas por parte de los alumnos, hay que aclarar, que no se trata de cualquier problema sino de aquellos que hacen funcionar como herramientas de solución los conocimientos que se desea transmitir.

Se entiende por problema toda situación con un objetivo a lograr, que requiere del alumno una serie de acciones u operaciones para obtener una solución de la que no se dispone en forma inmediata, obligándolo por lo tanto a generar nuevos conocimientos o modificando los que hasta ese momento poseía.

En Didáctica de la Matemática llamamos problema a una situación que plantea un obstáculo al alumno, un desafío que moviliza ideas y pensamientos para su resolución. En este sentido podríamos decir que el alumno se inserta en una

situación en la que reconoce que tiene que "hacer algo" para resolverla. En muchos casos la solución no es evidente. (Extraído de la revista Zona Educativa)

El problema planteado en el aula debe estar de acuerdo con la capacidad de cada alumno. Sabemos que a pesar de que contemos con un grupo de alumnos de un mismo año, el aprendizaje es de lo más variado.

Los problemas deben tener enunciados claros e interesantes, deben priorizar el razonamiento y no la técnica operatoria y las respuestas no solo numéricas sino también gráficas y coloquiales.

Después de resolverlos es importante realizar un proceso de discusión y valorización de los procedimientos empleados. Con esto, discutimos en el aula métodos alternativos con los que puede ser resuelto el mismo problema.

Los problemas desempeñaron y desempeñan diversos papeles. Por ejemplo el problema tipo: aparece en los libros de texto al final de los capítulos y en las clases después de aquellas donde se presentó y ejercitó un tema nuevo. El problema como ejercitación, síntesis y control de las adquisiciones, interviene al fin del aprendizaje, como ocasión para aplicar conocimientos estudiados.

Uno de los objetivos fundamentales de las instituciones educativas, tiene que ser el de desarrollar habilidades de diferente naturaleza, que le permitan a los estudiantes adquirir herramientas para aprender, siendo una de las más importantes, la capacidad para resolver problemas.

## Bibliografía

- (1) Funciones elementales Magister Mónica Bocco. Colección: Las Ciencias Naturales y La Matemática. Abril: 2010- CABA –Argentina
- (2) Matemática I – Camuyrano - Net-Aragón. Serie Libros con Libros de Editorial Estrada. Año: 2000. Bs As. Argentina
- (3) Apunte de Funciones - Cod:1305-16 - Instituto Politécnico de UNR. Rosario Argentina– Año: 2016
- (4) Sullivan, Michael. Precálculo. 4ta edición. Prentice Hall Hispanoamericana SA. Naulcalpan de Juarez–México Año: 1997.
- (5) <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- (6) <https://es.slideshare.net/villalobossantiago/modelos-matematicos-8998821>.

**Diseño Editorial & Gráfico**  
**María Verónica Servin**

La presente obra intenta reconstruir lo que en las instituciones educativas y en las intervenciones prácticas son las preocupaciones y decisiones que se dan en el presente sobre el difícil paso de la escuela a la Universidad, marcando la relevancia de la transdisciplinariedad y de las transformaciones futuras en la vida social, profesional y familiar de los jóvenes.

(Teresa Bertaina - Daniela Toni)

**Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**



**Argentina.gob.ar**