

**Clari, Paola Lorena**

*Prevención de adicciones : el docente como educador en la promoción de habilidades preventivas en adolescentes que cursan el ciclo orientado*

**Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía  
Facultad Teresa de Ávila (Paraná)**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Clari, P. L. (2014). *Prevención de adicciones : el docente como educador en la promoción de habilidades preventivas en adolescentes que cursan el ciclo orientado* [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Departamento de Humanidades. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/prevencion-adicciones-docente.pdf> [Fecha de consulta: ...]



**UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA**  
**FACULTAD TERESA DE ÁVILA**  
***Paraná-Entre Ríos***

*TESIS PARA ACCEDER A LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA*  
*(Plan Alternativo)*

***“Prevención de Adicciones .El docente como educador en la promoción  
de habilidades preventivas en adolescentes que cursan el ciclo  
orientado”***

**TESISTA: PAOLA LORENA CLARI**

**DIRECTORA: MG. MARISA MAZZA**

**ASESORA METODOLOGICA: LIC. NATALIA PETRIC**

**MAYO 2013**

## **AGRADECIMIENTOS**

*...A mi familia por el acompañamiento incondicional en toda mi carrera.*

*...A todos aquellos han colaborado en el desarrollo de la investigación.*

*...A los adolescentes y jóvenes que estuvieron y están presentes en mi recorrido educativo por incentivar el presente estudio, en tiempos de desafíos y oportunidades de construcción de nuevos horizontes.*

*...Y finalmente, agradecer a Dios, por enseñarme día a día a no renunciar ante la primera caída, sino a comprometerme aún más con mis metas para luego transformarlas en logros.*

**INDICE**

Abstract	Pág.4
Introducción	Pág.5
Planteamiento del problema	Pág.7
Objetivos	Pág.8
Hipótesis	Pág.9
Objeto de estudio de la investigación	Pág.9
Justificación del estudio	Pág.9
Factibilidad del estudio	Pág.12
Estado del Arte	Pág.13
<b>Marco Teórico</b>	Pág.24
<i>Capítulo I:</i>	
Enfoque Educación Preventiva	Pág.25
Habilidades para la Vida	Pág.33
Factores de Riesgo	Pág.42
Factores de Protección	Pág.45
Prevención de Adicciones de Adicciones	Pág.51
<i>Capítulo II</i>	
Adolescencias	Pág.57
Los Adolescentes y sus trabajos	Pág.58
Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes	Pág.61
Etiquetamiento del sentido del Plural	Pág.63
Adolescencias: propuestas, producciones y sentidos	Pág.66
<i>Capítulo III</i>	
La posición del adulto: ... al amparo de una apuesta	Pág.69
El educador en contextos actuales	Pág.72
- El poder simbólico del docente	Pág.75
- El educador en los escenarios actuales	Pág.78
<b>Marco Metodológico</b>	Pág.80
Análisis de los resultados obtenidos	Pág.87
Discusión	Pág.110
<b>Conclusión</b>	Pág.119
Recomendaciones	Pág.127
Anexos	Pág.128
Bibliografía	Pág.180

## **ABSTRACT**

El presente trabajo final se propuso investigar acerca de las características de los docentes que destacan los adolescentes que cursan el ciclo orientado como promotor de conductas de Prevención de Adicciones.

Para obtener respuestas a las preguntas centrales de la investigación se realizó el trabajo de campo en dos escuelas públicas y una escuela pública de gestión privada de educación secundaria de la ciudad de Paraná.

Se realizaron encuestas auto-administradas, constituyendo una muestra de 235 estudiantes. El procesamiento de los datos nos acercó un análisis relevante en relación a la percepción que los adolescentes tienen acerca de sus docentes en el rol de conductas promotoras de prevención de adicciones.

Las conclusiones arribadas estuvieron centradas, por un lado al lugar de la escuela asignado por los adolescentes encuestados como ámbito para la prevención de adicciones y por otro, la relevancia de la posición del educador como referente en la temática, destacando la enseñanza de valores y habilidades que puedan servir para el proyecto de vida. Transcendiendo la disciplina curricular de la materia, otorgando sentido a los aprendizajes y competencias educativas.

La *resolución pacíficas de conflictos*, el *respeto por los otros* y la *cooperación mutua*, son las habilidades más destacadas por los estudiantes como conductas que la mayoría de los profesores promueven en sus espacios disciplinares.

## **INTRODUCCIÓN**

La prevención de adicciones en el ámbito escolar en los tiempos actuales constituye una temática significativa en las instituciones educativas y en la agenda pública es señalada como un tema emergente y necesario de abordar. Desde la política de estado nacional a través de la ley de educación N°26.206 en su artículo n° 11 inc q, plantea como uno de sus objetivos fortalecer las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.

La Educación Entrerriana, en su actual ley de Educación provincial N° 9890 en su artículo n°13 señala:

Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo intelectual, la práctica de hábitos de vida saludable, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva en los contextos socioculturales que habitan.

La prevención de adicciones moviliza a ser profundizada desde la competencia educativa, en este sentido el docente es referenciado socialmente como sostén importante en el proceso de prevención integral.

La propuesta del presente proyecto de investigación permitirá indagar acerca del docente como promotor de prevención en el contexto educativo, desde la percepción de los adolescentes, teniendo presentes aquellas características que destacaran los mismos como positivas, para la promoción de habilidades preventivas.

La observación cotidiana en el ámbito educativo nos devela la inquietud permanente de los docentes por conocer, formarse desde su ser y quehacer en problemáticas emergentes, como por ejemplo el consumo de drogas, desde las potencialidades educativas y de lo posible.

Como afirma Cecilia Bixio (2004), estamos ante nuevos escenarios de construcción de conocimiento. Advenimos a un quiebre cultural, social, del cual la escuela no ha quedado exenta, crisis de representatividad y legitimidad de las instituciones como el estado, la familia, y, por supuesto, la escuela, que se han visto modificadas en múltiples sentidos, entre ellos la pérdida de la noción de autoridad de la que estaban investidas.

El docente en el lugar de autoridad pedagógica, se ha visto cuestionado. Los escenarios actuales demandan acciones educativas planificadas sustentadas en el tiempo, originadas desde sus protagonistas, adolescentes que interpelan reclaman ser escuchados.

Los datos arribados nos acercan características de los docentes como preventores, elaborando un perfil desde el modelo de Habilidades para la Vida. A diferencia de otros estudios o investigaciones la focalización del presente proyecto estará dada desde la percepción de los adolescentes, desde lo que sienten y piensan acerca de los docentes como promotores de habilidades específicas para la prevención de adicciones.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los adolescentes aparecen en la agenda pública desde la preocupación, estigmatizados a partir de síntomas desde los cuales algunos de ellos se hacen ver: consumo problemático, enfermedades de transmisión sexual, embarazo, accidentes, transgresiones de distinta índole en la calle o en la escuela. Las intervenciones a estas problemáticas sociales generalmente son ideadas por los adultos desde diferentes competencias profesionales, en algunas situaciones sesgando las vivencias que experimentan los adolescentes y jóvenes.

Esto se produce en un contexto social que se ha ido complejizando durante los últimos años y en el cual no es posible dar respuestas unívocas. A partir de este planteamiento la Convención sobre los Derechos del Niño, pone en cuestión el concepto de incapacidad de niños y jóvenes y se los reconoce jurídicamente como sujetos plenos de derechos, por lo que su opinión debe ser tenida en cuenta en todas las decisiones que los afectan. Las investigadoras Beatriz Taber y Ana Zandper (2001) en su trabajo realizado para la UNICEF Argentina denominado: ¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica, aluden a la necesidad de tener en cuenta que toda acción para los adolescentes no puede ser sin los adolescentes. Las percepciones e ideas, los sentimientos, preferencias, frustraciones y alegrías que forman parte del mundo interno de las chicas y los chicos y que definen los modos particulares en que se relacionan con sus pares, con los adultos o con las instituciones, el reconocimiento y aceptación de ese otro mundo, todo ello debe ser el primer paso en el camino del diálogo entre generaciones y una apuesta a la convivencia democrática.

A partir de esta contextualización y estado de situación de la problemática y dando origen a esta investigación y disparador de nuestros interrogantes, destacamos los resultados de la investigación local acerca de los factores recurrente en el consumo de sustancia realizada en 2011, en el marco del



Programa Educativo Provincial de Prevención de Adicciones (PrEdPa) perteneciente al Consejo General de Educación, la misma se realizó a 12.000 adolescentes que cursan el ciclo orientado de educación secundaria de la provincia de Entre Ríos. Los primeros datos referencian la importancia de la elección del adolescente de dialogar con los adultos docentes acerca del consumo de sustancias y su prevención en el ámbito escolar. Esto pone en jaque aquellas consideraciones sesgadas desde la visión del adulto que observan al adolescente como desinteresado por la orientación y escucha atenta de los docentes. Estos interrogantes nos movilizan a pensar las competencias educativas del docente desde su función como adulto en el abordaje de la prevención de adicciones y la percepción de los adolescentes a partir de la siguiente pregunta:

*¿Qué características de los docentes destacan los adolescentes que cursan el ciclo orientado en la ciudad de Paraná como promotoras de conductas de Prevención de Adicciones?*

### **Objetivos de la investigación:**

#### **Objetivos generales**

- Conocer las características que los adolescentes destacan de los docentes que promueven habilidades para la prevención de adicciones.
- Vincular dichas características del docente promotor de habilidades para la prevención de adicciones con el modelo de Educación preventiva.
- Contribuir al desarrollo de conocimiento académico desde la psicopedagogía a través de aportes específicos en la temática.

#### **Objetivos específicos:**

- Elaborar un perfil del docente como promotor de prevención de adicciones
- Analizar las características en vinculación con su rol como educadores y la prevención de adicciones en el contexto de educación secundaria (ciclo orientado).

- Elaborar lineamientos educativos para el abordaje de la prevención de adicciones en contextos de la educación secundaria.

## **HIPÓTESIS**

Los docentes que se constituyen como referentes para la Prevención de Adicciones promueven habilidades que se enmarcan en el modelo de Educación Preventiva<sup>1</sup>.

## **OBJETO DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN:**

La percepción de los adolescentes respecto a los docentes en su Rol en la Prevención de Adicciones.

## **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

La prevención de adicciones en la sociedad actual se instala como una preocupación y necesidad de abordaje prioritario en la competencia educativa. Las representaciones sociales de muchos docentes, padres y comunidad, han sostenido la escuela como espacio para abordar problemáticas actuales, entre ellas la prevención de adicciones, entendiendo a la escuela como parte de una organización que alberga sujetos con distintos intereses y culturas, atravesada por dimensiones políticas, económicas, ideológicas, incluso por intereses transnacionales que marcan, configuran, en alguna medida, los caracteres de esta institución.

Nuestro tiempo histórico, sin embargo, intenta *re-significar estas representaciones*, estos modos de construir. Las representaciones sociales constituyen un amplio campo teórico en el que se presentan diferentes aproximaciones teóricas y epistemológicas a este concepto. Como toda construcción teórica capaz de generar inteligibilidad sobre nuevos aspectos de la realidad en un campo científico, el concepto de representación social ganó

---

<sup>1</sup> Modelo Educación Preventiva sustentado en las Habilidades para la Vida y Factores protectores, especificaciones en el apartado del Marco Teórico(ver pág 24)

legitimidad y se fue extendiendo a través de autores que comparten comprensiones diferentes de la Psicología, entre ellos podemos citar a Moscovici y Markova (2006) a lo largo de su obra han reconocido como fuentes teóricas esenciales a Durkheim, Levy-Bruhl y Piaget. Sin embargo, en épocas más recientes (Moscovici, 2000a y b) han incorporado el pensamiento de Vygotsky, especialmente en los puntos de contacto de ese pensamiento con Levy-Bruhl y Piaget.

La consideración de las representaciones sociales como una producción subjetiva ha sido particularmente explícita por Moscovici en algunos de sus trabajos expresa:

Como argumenté en el primer esbozo de nuestra teoría, no es más apropiado considerar la representación como una réplica del mundo o un reflejo de él, no sólo porque esta concepción positivista es la fuente de numerosas dificultades, sino también porque las representaciones evocan lo que está ausente de ese mundo, ellas forman el mundo, más de lo que el mundo las estimulan a ellas. Cuando nosotros preguntamos ¿de qué objetos nuestro mundo está hecho? Nosotros debemos preguntarnos a su vez, ¿dentro de qué representación?, antes de responder. Esto quiere decir que las representaciones compartidas, su lenguaje, penetran tan profundamente dentro de todos los intersticios dentro de lo que nosotros llamamos realidad que nosotros podemos decir ellas constituyen la realidad ( 2000,p. 154).

En este sentido, las representaciones sociales constituyen una de las materias primas esenciales de la cultura y pasan a ser objetivadas en los múltiples códigos, normas, valores, organizaciones e instituciones educativas, en que la cultura se expresa y se constituye en —el mundo” de quienes viven en ella.

Al respecto Frigerio (1992) manifiesta:

El imaginario institucional es el conjunto de imágenes y de representaciones, generalmente inconsciente, que producida por cada sujeto y grupo social, entre el productor y los otros sujetos, tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. ( p. 37).

Esto requiere acentuar aún más la concentración de esfuerzos, por parte de los docentes, alrededor de nuevos desafíos con intencionalidades compartidas, aunque no por esto menos complejas, afirma Cantero y Celman —serán este orden negociado, en este orden instituido, en el que estos docentes, con todas sus pobrezas y dificultades actuales, pero también con toda la capacidad de discernimiento que emerge de la experiencia prácticas cotidianas”. (2001, p. 25).

En este sentido Sandra Carli (1999) propone pensar en el —borramiento” y la alteración de las fronteras que separan a adolescentes de adultos y cuál es el lugar que ocupa el adulto en estas situaciones, influyendo en la forma que los docentes consideran a los estudiantes y como actúan al respecto.

Junto al desdibujamiento de las fronteras que separan a adolescentes de adultos asistimos al desdibujamiento del rol docente, no sólo como adulto, sino como profesional poseedor de conocimientos válidos, como —trabajador de la cultura” y como individuo capacitado para estar a cargo de un grupo de adolescentes. Asistimos al cuestionamiento del lugar del docente frente a un grupo de adolescentes como garante del respeto de límites de convivencia democrática.

Refiere Silvia Bleichmar. (2008), que el adulto debe recuperar su posición no de transmisor de Información sino de alguien que ayuda a procesarla, en el marco de la construcción de las subjetividades en el contexto escolar. Y también pensamos en recuperar el deber de cuidado que los adultos tenemos con los jóvenes.

Recuperar la mirada de los adolescentes podrá posicionar al docente en aquellas prácticas que fortalezcan el cuidado y protección en prevención de adicciones. En este sentido surge con más fuerza la necesidad de abordar en las instituciones educativas la temática de las adicciones, como eje central en la educación para la salud.

Desde la política educativa a nivel de la provincial de Entre Ríos se han elaborado diferentes documentos pedagógicos de apoyo para la resignificación

de la escuela secundaria y la prevención de adicciones, facilitando de este modo herramientas didácticas para su abordaje.

Frente a estos posicionamientos y constructo social y educativo los adolescentes referencian a la escuela como espacio de diálogo y al docente como orientador en la prevención, por ello desde el presente trabajo intentaremos aportar desde la disciplina de la psicopedagogía una mirada interdisciplinaria que fortalezca las prácticas educativas.

### **FACTIBILIDAD DEL ESTUDIO**

La presente investigación aportará datos relevantes acerca de la percepción de los adolescentes respecto a los docentes en su Rol en la Prevención de Adicciones. Aún investigaciones de estas características no se han realizado en el campo educativo, de acuerdo a datos relevados en el estado de arte de la temática. Dichos aportes podrán utilizarse para el desarrollo de programas educativos preventivos entre otros, favoreciendo la construcción de un proyecto de vida saludable en adolescentes y jóvenes que cursan educación secundaria.

## **ESTADO DEL ARTE**

Para el presente proyecto de investigación se realizó una síntesis de la revisión de los estudios (fundamentalmente empíricos) que hasta el momento se han llevado a cabo con respecto al tema planteado.

*1-Primer estudio comparativo sobre uso de drogas en población escolar secundaria de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. Septiembre 2006 Sistema subregional de información e investigación sobre drogas en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay.*

Este estudio fue producido por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD/OEA), la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR), el Consejo Nacional de Control de Estupefacientes (CONACE), el Consejo Nacional de Lucha Contra el Tráfico Ilícito de Drogas (CONALTID), el Consejo Nacional de Control de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (CONSEP), la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida Sin Drogas (DEVIDA) y la Junta Nacional de Drogas (JND), en el marco del Sistema Subregional de Información e Investigación en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay, proyectos .

El *Primer Estudio Comparativo Sobre Uso de Drogas en Población Escolar Secundaria* es resultado del trabajo conjunto y coordinado entre las comisiones nacionales de drogas de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay, la *Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito* (ONUDD) y la *Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas* (OEA-CICAD) durante el período de noviembre 2004 hasta agosto de 2006. Proyectos internacionales de esta índole no serían posible sin el compromiso político, liderazgo y visión de las autoridades de alto nivel de las comisiones nacionales de drogas de cada país. En Argentina, José Ramón Granero, Secretario de

Estado de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha Contra el Narcotráfico (SEDRONAR)

### **Objetivos Generales**

- Describir la magnitud del consumo de drogas lícitas e ilícitas en estudiantes secundarios y su distribución por países sudamericanos, de acuerdo a variables sociodemográficas durante el año 2005.
- Determinar la percepción de riesgo asociado al uso de drogas y algunos otros factores determinantes claves como: facilidad de acceso y ofrecimiento directo de drogas, nivel de involucramiento de los padres, entre otros de interés.
- Describir factores de riesgo y protección con relación al consumo y tráfico de drogas en la población escolar.

### **Metodología**

La muestra de cada uno de los países fue elaborada a partir del directorio de alumnos matriculados durante el año escolar en que se desarrolló el estudio. Del directorio de establecimientos educacionales se seleccionaron aleatoriamente colegios y dentro de los colegios cursos. Con la excepción de la muestra de Chile, donde con el fin de resguardar la comparación con versiones previas de este tipo de estudio en ese país se seleccionaron 20 alumnos dentro de cada curso, en el resto de los países el cuestionario fue aplicado al total de alumnos presentes en la sala de clases entre los cursos seleccionados. El levantamiento de los datos fue realizado en cinco países durante el segundo semestre del año escolar 2005. La única excepción entre los países del proyecto subregional la constituye Bolivia, donde el levantamiento fue realizado el año 2004. En el caso de Argentina, Bolivia, Ecuador y Uruguay el trabajo de campo fue ejecutado directamente por personal contratado para el efecto y supervisado por profesionales técnicos de las oficinas nacionales de drogas en esos países. En el caso de Chile y Perú el levantamiento de la información fue ejecutado por instituciones externas, adjudicadas mediante procesos de licitación y supervisados por profesionales.

## **Conclusiones**

Argentina cuenta con el Primer Estudio Nacional de Drogas en esta población del año 2001, cuyos datos son comparables con los resultados del presente estudio. Las principales conclusiones que se extraen del análisis comparativo indican que el consumo de alcohol y tabaco ha disminuido entre los años 2001 y 2005, en un 17,7% y en un 7,4% respectivamente. Este descenso en las tasas de consumo se explica por una disminución en el consumo tanto de los varones como de las mujeres, pero con mayor peso de las mujeres. El consumo de psicofármacos sin prescripción médica y de solventes e inhalables se ha incrementado. Puntualmente, el incremento en el consumo de tranquilizantes sin prescripción médica es del 6,1% y el de estimulantes creció un 44,4%. El incremento mayor se observa en solventes e inhalables, debido a un fuerte aumento tanto en varones como en mujeres. En el resto de las sustancias ilícitas, la tendencia 2001-2005 indica un importante incremento debido fundamentalmente al aumento en el consumo de las mujeres. Es de destacar que en este incremento participan en mayor proporción los estudiantes más jóvenes.

Las diferencias observadas entre varones y mujeres respecto del consumo de drogas es un excelente insumo para orientar la formulación de políticas específicas que considere estos diferenciales en los patrones de consumo. Se considera que la información obtenida en relación a los factores de riesgo-protección y edades de inicio avala la propuesta de trabajo que considere ampliar la tarea preventiva a profesores, tutores y padres. El incremento en el consumo de drogas ilegales por los estudiantes más jóvenes alertan sobre la necesidad de focalizar en edades más tempranas los programas preventivos.

*2-Tercera Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media 2007. "Adolescentes y consumo de tabaco". Área de Investigaciones. 2009*

En la Argentina, las sustancias de mayor consumo entre los estudiantes de 13 a 17 años de todo el país son el alcohol y el tabaco. Seis de cada diez alumnos beben, y dos de cada diez, fuman en el último mes. En ambos casos empiezan a



hacerlo en promedio a los 13 años. Además, un cuarto de los estudiantes de ambos sexos fuman todos los días (OAD, 2008).

En este informe se analiza el consumo actual de tabaco en estudiantes de enseñanza media de todo el país. Con los datos que se presentan aquí se pretende realizar un aporte en la comprensión de su magnitud y del peligro que presenta entre los adolescentes, riesgos que la situación de legalidad y accesibilidad mitigan.

#### *Objetivos del informe*

- Analizar el consumo actual de tabaco de la población adolescente escolarizada de 13, 15 y 17 años según sexo y edad a nivel nacional.
- Analizar la relación entre el consumo actual de tabaco de dicha población y factores de protección y riesgo.

#### *Aspectos metodológicos*

La Tercera Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media, sobre consumo de sustancias psicoactivas y factores de riesgo y protección asociados, fue realizada a mediados del año 2007 por la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR), a través de su Observatorio Argentino de Drogas (OAD).

Dicho estudio informa sobre la magnitud del consumo de alcohol, tabaco, psicofármacos usados sin prescripción médica (tranquilizantes y estimulantes), solventes o inhalables, marihuana, cocaínas (clorhidrato y pasta base), heroína y otras drogas ilegales; a partir de un cuestionario autoaplicado. También indagó sobre factores de riesgo y protección, abuso de bebidas alcohólicas y sobre la percepción de los estudiantes acerca de sus condiciones de vida y de su entorno, información que se constituye en un avance en el conocimiento de esta problemática, necesario para el diseño de políticas de prevención y asistencia.

En total se relevaron 74.323 estudiantes, que representan 1.381.913 alumnos, con una mayor proporción de mujeres (55% de mujeres y 45% de varones), y una distribución más o menos equilibrada respecto de la edad, aunque, por motivos asociados a las características de la población escolarizada, los estudiantes de 17 años y más representan un número menor.

*Dimensiones de la investigación:*

Nivel de consumo de tabaco de los adolescentes escolarizados de la Argentina

- Prevalencias de vida, año y mes 2001 – 2005 - 2007
- Incidencia anual
- Edad de inicio en el consumo
- Intensidad del consumo

Relación entre nivel de consumo de tabaco y factores de protección y riesgo

- Dimensión personal.
- Dimensión escolar.
- Dimensión familiar.
- Consumo de tabaco como factor de riesgo.

*Principales conclusiones*

El tabaco es una de las sustancias de mayor consumo entre los estudiantes de 13 a 17 años junto al alcohol, y si bien el porcentaje de estudiantes que ha probado alguna vez en la vida cigarrillos se ha incrementado entre el 2001 y el 2007, el consumo actual ha disminuido. No obstante, hacia el 2007 un 22.8% de los estudiantes de nivel medio fumaban, y atendiendo a los efectos dañinos del tabaco que aquí se han detallado, no es un porcentaje despreciable. También se ha observado con preocupación que en promedio los estudiantes empiezan a fumar a los 13 años, y que a mayor edad, mayor proporción de estudiantes que consumen tabaco.

Diversos factores psicológicos contribuyen a que los adolescentes desatendan las continuas advertencias respecto a los riesgos del tabaco y comiencen a consumirlo, dentro de los cuales se encuentran la baja autoestima, el estrés y la depresión, que pueden estar relacionados con la falta de perspectivas favorables respecto al futuro de corto y mediano plazo. Las expectativas que los estudiantes tienen respecto a su futuro, tanto personal como familiar y del entorno, pueden configurarse como un factor de riesgo si las mismas son bajas o negativas y por el contrario, serán un factor de protección cuando son altas o positivas.

La encuesta informó que cerca de la mitad de los estudiantes consideran que el fumar alguna vez es de riesgo leve y que el 60% señalan que hacerlo con frecuencia es de gran riesgo.

Por otro lado, más de un 15% declararon que fumar alguna vez no presenta ningún riesgo, y un 2.3%, que hacerlo frecuentemente es inocuo.

*3-Investigación: ¿Qué piensan los jóvenes? Sobre la familia, la escuela, la sociedad, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones.*

Una propuesta metodológica. Autoras: Beatriz Taber y Ana Zandperl. Colaboraron en las entrevistas grupales con los jóvenes: Marcelo Mirkin, Juan Penen y Betina Perona UNICEF. Oficina de Argentina, 2001.

Origen de la Investigación: Este trabajo tiene sus orígenes en una investigación, basada en entrevistas a grupos de jóvenes, realizada para el Unicef, respecto de las problemáticas Juveniles más importantes que atañen a la salud de los jóvenes en los tiempos actuales.

La primera parte de este estudio está referida a la propuesta inicial que fuera presentada ante el Unicef. A partir de esas ideas iniciales, se puso en marcha la investigación. El primer paso fue la planificación y elaboración del trabajo de campo a llevar a cabo. Evaluamos como necesario incluir en este documento las ideas y propuestas preliminares. Ellas definen y explicitan determinadas hipótesis de origen de las cuales partimos, es decir, el marco conceptual y teórico puesto en juego al momento de intentar —aprehender— de la realidad aquello que nos interesaba.

Objetivo: El objetivo fue recoger información no basada en datos cuantitativos, en extensión, sino datos en profundidad, que permite obtener aportes significativos.

Metodología: La herramienta elegida para recoger información sobre los jóvenes, a partir de ellos mismos, fueron las llamadas entrevistas grupales cualitativas. Las cuáles se pensaron, justamente, con la intención de recoger

información y de visualizar con ellos —de qué manera” y —cómo” trabajar con jóvenes. Una idea directriz para armar las entrevistas se centró en crear espacios grupales, conforme a modalidades propias de los grupos de jóvenes, pero donde ellos perciban que son escuchados y que también pueden escuchar a otros. Si son escuchados y se escuchan, será posible que en otros momentos puedan constituirse en agentes activos de mensajes para otros jóvenes, pero emitiendo mensajes sentidos como propios y no impuestos.

La guía de pautas de las entrevistas consta de cinco etapas

1. Tiempo social
2. Relaciones de los jóvenes con el mundo adulto y con la sociedad.
3. Ídolos. Proyectos de vida. Proyectos para jóvenes

Conclusiones:

En referencia a la percepción de los jóvenes y el mundo adulto las características más frecuentes que ellos fueron ideando de esta figura se refirieron a adultos que sepan escuchar, que los comprendan, conduzcan, sean confiables, sepan aconsejar, que puedan prevenir de algunas situaciones difíciles, que sean sinceros, que los escuchen, sin pensar tanto en qué les pasa a ellos. Otras ideas, menos frecuentes fueron: —firme, que no se deje patotear por nadie”; —~~que~~ sea de mano firme, que ponga normas, que diga esto sí y esto no”.

Este adulto ideal representa lo que, con frecuencia, les está faltando y ellos consideran necesario. Esta construcción es la que contraponen a la imagen real de sus padres, queridos pero no reconocidos como ideal, o a la ausencia de maestros en sus vidas.

Cuando sobreviene el pasaje al ciclo secundario, lo más evidente del relato que realizan los jóvenes es una crítica hacia la inexistencia de vínculos próximos y confiables con sus profesores. —~~Para~~ mí, la relación humana entre alumno y profesor es un desastre, no saben quiénes somos ni qué nos pasa, no les importa, a nosotros tampoco nos importa de ellos, sólo aprobar y chau”; —~~Yo~~ creo que hay muchos maestros del secundario que se quieren hacer los compinches, comprensivos... pero cuando llega el momento, no entienden nada.

Resulta obvio, en sus decires, que en el pasaje de nivel escolar aquello que más perciben como dificultad es la ausencia de profesores que sirvan como referentes. De esto se quejan claramente, además de subrayar lo que ellos evalúan como desinterés de los profesores por sus tareas de enseñanza. Durante esta etapa, son pocos los profesores que se constituyen en verdaderos maestros o que estos jóvenes reconocen con vocación de enseñar.

Es preciso definir con quiénes y en qué escenarios será posible proponer acciones —~~co~~ y desde los jóvenes”. Cuando analizan las relaciones de los jóvenes con el mundo de los adultos, queda en evidencia la ausencia de espacios que la sociedad oferta a sus jóvenes, la ausencia de escenarios donde los jóvenes puedan —~~es~~ desplegar” sus escenas.

Prácticamente el único espacio connotado como escenario real y con recursos simbólicos es la escuela. *Esto* significa que el sistema educativo es un lugar ineludible al momento de definir dónde pensar acciones con jóvenes.

Indudablemente todo adulto dispuesto a estar junto a jóvenes, compartiendo proyectos y actividades con ellos, debe estar o ser capacitado para llevar a cabo y a buen término esta tarea, tarea indudablemente apasionante pero también sumamente compleja. La capacitación debe dirigirse a adquirir conocimientos sobre temas de interés de los jóvenes. Al mismo tiempo, de -be apuntar a adquirir herramientas que ayuden a los jóvenes a desarrollar habilidades y dones para coordinar acciones grupales y aprender a pensar procesos colectivos. En un proyecto de —~~Jó~~venes para jóvenes”, tanto los jóvenes como los adultos deben tener roles de facilitadores.

La investigación arrojó como clara evidencia que fuera del sistema educativo no hay otros lugares concretos y posibles que la sociedad oferte generosamente a sus jóvenes. Por el contrario, tiene espacios donde los excluye. Destacan este aspecto —~~material~~” como esencial para garantizar la continuidad de las propuestas dirigidas, por ejemplo, a obtener eficacia en la promoción de la salud de los jóvenes. Aquí les presentan un ejemplo simple y prioritario para responder: si convocamos a jóvenes y les proponemos acciones o proyectos,

¿en qué lugares desarrollar las actividades? o ¿dónde encontrar los jóvenes para incluir en las propuestas? No es posible convocar a los jóvenes sin atravesar alguna red de los adultos. La única red permeable, real y con alguna disponibilidad es la constituida por el sistema educativo, el cual no resulta suficiente pero es ineludible.

*4-Investigación: “Adolescentes Argentinos: cómo piensan y sienten”.* Editorial Lugar, 2006. La Licenciada Alicia Facio en este libro sintetiza la investigación científica realizada durante 20 años sobre el desarrollo emocional y social de los adolescentes argentinos.

Autoras: Alicia Facio , Santiago Resett, Clara Mistrorigo, Fabiana Micocci.

Las conclusiones presentadas derivan de muestras transversales y longitudinales tomadas al azar a las cuales se siguió en su desarrollo en un grupo desde los 13-14 años hasta los 24-26 y en otro grupo desde los 13-16 hasta los 17-21 años. Las muestras vinculaban aspectos del desarrollo psicosocial: pubertad , sexualidad, autoconcepto, ansiedad, depresión, yo ideal, conductas antisocial, consumo de sustancias tóxicas, valores, educación, trabajo, actividades extraescolares y relaciones con los padres, hermanos, abuelos, amigos, pareja y docentes.

La mayoría de la muestra de la población corresponde a la ciudad de Paraná y en menor magnitud un grupo de Santa Cruz (Río gallegos) y otro de la ciudad de Buenos Aires, por lo cual permite en cierta medida hablar de adolescentes argentinos.

En el capítulo siete la autora hace referencia a los problemas psicosociales en la adolescencia, considerando a esta etapa donde se desarrollan los mayores conflictos o la prevalencia a trastornos de la conducta y de la alimentación como situaciones que ponen en riesgo la salud, dentro de las cuales sitúa al consumo de sustancias. Caracteriza a los factores de riesgo y a los factores protectores como esenciales para comprender el desarrollo saludable o patológico del individuo, entre los primeros denomina aquellas características del individuo (excesiva timidez) o del ambiente (familias con alto nivel de conflictividad) que

influyen en el desarrollo de manera negativa en el individuo. Y en los factores protectores sitúa desde el individuo la inteligencia y del ambiente un familiar que contuvo. Además ubica a la resiliencia o resistencia en interjuego con estos factores como proceso dinámico donde el individuo desarrollo una adaptación positiva. Investigar sobre los factores de riesgo posibilita intervenir preventivamente en adolescente en situación de vulnerabilidad, y entender el funcionamiento de los factores protectores y de resiliencia permite fortalecer a aquellos que están en peligro.

En relación al consumo de sustancia tóxicas la autora señala investigaciones realizadas en Estados Unidos sintetizadas por Steinberg (1999), señala que casi todos los adolescentes han probado el alcohol y dos tercios el cigarrillo. Además señala que el uso frecuente de sustancias de al menos una vez por semana. Además la investigación destaca que existen tres clases de factores de riesgo :

-Factores psicológicos: características de la personalidad que ya estaban presentes antes de la adolescencia (depresión, problemas en el rendimiento escolar, impulsividad, etc.).

-Factores interpersonales: pertenencia a familias conflictivas o distantes y a padres excesivamente permisivos, indiferentes. Familias que aceptan el consumo de sustancias tóxicas

-Factores del contexto social: que facilitan el uso de sustancia, son aquellas normas que la comunidad regula las leyes antidrogas en su cumplimiento.

La autora señala otras investigaciones como la realizada por la SEDRONAR(2001) en adolescentes de entre 12-18 años concurrentes a escuela media de la argentina realizando un detalle de tablas acerca del consumos de drogas lícita e ilícitas y frecuencia de consumo.

Otro de los puntos a destacar es el capítulo ocho dedicado a la Educación y el trabajo de los adolescentes en el punto “el mejor y lo peor de los profesores”, la autora trabajo con dos preguntas acerca de “el mejor y lo peor”, que un profesor podía hacer. Relacionado a lo peor la mayor parte de los consultados se refirió al mal trato del docente refiriéndose a situaciones de abuso de poder, injusticia o indiferencia. En segundo lugar de importancia ubicaba los procesos de

evaluación inadecuados. En tercer lugar la aplicación de sanciones o medidas disciplinarias injustamente. Y en cuarto lugar referencia a fallas en los aspectos didácticos o estrategias del docente.

A través del estado del arte de la temática podemos observar que las investigaciones realizadas en la población de adolescentes escolarizadas destacan el abordaje de las adicciones desde el consumo de sustancias entre ellas el tabaco y el alcohol como droga lícita naturalizada en el uso frecuente por los jóvenes ingresando a edades más tempranas en el inicio del consumo.

Además otro punto de coincidencia de las investigaciones mencionadas es el abordaje desde los Factores de riesgo y de protección para visualizar y reflexionar acerca de sus causas y caminos posibles en su intervención preventiva.

Para destacar la investigación local realizada por la Lic. Alicia Facio donde su mirada enfoca el sentir y pensar de los adolescentes argentinos desde las dimensiones interpersonales, psicológicas, sociales familiares y educativas, dentro de estos aspectos anuda el consumo de sustancias legales e ilegales, citando estadísticas nacionales acerca de la temática.

El presente trabajo de investigación aportó información relevante para el campo educativo desde la percepción de los adolescentes de la ciudad de Paraná acerca del rol docente en la prevención de adicciones. La mirada estuvo centrada en el sujeto de aprendizaje y no en el objeto droga.



# *MARCO TEÓRICO*

## ***CAPÍTULO I***

A continuación haremos referencia al marco teórico que nos guiará para comprender la temática planteada.

En este primer capítulo se expondrán conceptos nodales referidos al abordaje propuesto de Educación preventiva sustentado en el enfoque de Habilidades para la Vida, Factores de Riesgo y Factores de Protección. Asimismo se desarrollará encuadres teóricos de la Prevención de adicciones y su implicancia en el ámbito escolar.

### **Enfoque Educación Preventiva**

El enfoque de Educación Preventiva sustentado en Habilidades para la Vida y Factores protectores, mencionado en la hipótesis que guiará el encuadre de esta primera parte.

Educación Preventiva como enfoque educativo es mencionado en los documentos de la legislación educativa de la provincia de Entre Ríos, entre los que se destacan: Documento Orientativo para la Prevención de las Conductas Adictivas. Consejo General de Educación (2009). Y los Lineamientos y Diseños Curriculares de Educación Secundaria. Consejo General de Educación (2010).

Las teorías acerca de la manera en que los sujetos y específicamente los niños y los adolescentes, crecen, aprenden y se comportan, ofrecen el fundamento del enfoque de las habilidades para la vida. Estas teorías no son mutuamente excluyentes y todas contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida. En esta primera parte mencionaremos algunas teorías que sustentan dicho enfoque:

### **Teoría del aprendizaje social**

Esta teoría, que también se conoce como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, está basada en gran parte en el trabajo de Albert Bandura (Bandura, 1977b). La investigación de Bandura lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (cómo ven que los adultos y sus pares se comportan). Su conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. De la misma manera, a los niños debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción. Bandura (1977a) también hizo hincapié en que la autoeficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas.

La Teoría del Aprendizaje Social ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades para la vida y habilidades sociales. Una fue la necesidad de proveer a los niños con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. La mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales tratan estas habilidades. La segundo fue que, para ser efectivos, los programas de habilidades para la vida y sociales necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden las conductas. Así, la mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales incluyen observación, representaciones, y componentes de educación de los pares además de la introducción.

### **Teoría de la conducta problemática**

Esta teoría, fue desarrollada por Richard Jessor (1991) quien reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo), no surge de una sola

fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. La teoría de la conducta problemática se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas:

- 1) el sistema de la personalidad;
- 2) el sistema del medio ambiente percibido;
- 3) el sistema conductual.

El sistema de la personalidad incluye valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad. El sistema del medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de amigos y parientes hacia las conductas. Bandura en similar posición afirma que el sistema conductual generalmente se describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso de alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores de cierta edad, delincuencia, etc.).

Cada sistema psicosocial contiene variables que actúan como instigadores o controles de conductas problemáticas. La fuerza de estas variables resulta en una predisposición: la posibilidad de que ocurra una conducta problemática. Los instigadores debilitantes o controles de fortalecimiento ayudan a disminuir la predisposición general de un niño hacia las conductas problemáticas (es decir, la posibilidad de que el niño se involucre en conductas problemáticas o poco saludables).

En sus primeros trabajos, Jessor ayudó a promover el desarrollo de enfoques de habilidades para la vida que incluían estrategias en los tres sistemas. En años más recientes, Jessor (1993) y la teoría de la conducta problemática han descrito otros dos sistemas de influencia, el ambiente social (que incluye factores como la pobreza y la estructura familiar) y la biología (incluyendo variables tales como el historial de alcoholismo en la familia y la alta inteligencia. La biología genética (al igual que la mayor parte de la investigación en genética) puede ser útil para identificar adolescentes con una propensión genética hacia ciertas conductas de riesgo (como el alcoholismo), pero su uso en la prevención todavía es limitado. El dominio del ambiente social identifica otras variables (conductas tales como un desempeño escolar insuficiente) que se correlacionan con conductas de riesgo (tales como el uso de alcohol y otras drogas). Si estas variables cambian, afectarán a otras. Esto no toma en cuenta el trabajo de los eslabones causales entre las variables.

Así, desarrollar conductas como la clarificación de valores (para entender mejor los propios valores y creencias) y el pensamiento crítico (para reconocer claramente y analizar los valores del ambiente social) puede influenciar la conducta. Además, estas conductas pueden ser aún más efectivas en coordinación con programas que afectan otras variables, tales como programas de reducción de la pobreza, servicios clínicos de salud o prevención de la deserción escolar.

### **Teoría de la influencia social**

Los enfoques de la influencia social están basados en el reconocimiento que los niños y adolescentes, bajo presión, se involucrarán en conductas de alto riesgo. La presión social incluye —presión de los pares, modelos de padres fumadores, mensajes relacionados con los cigarrillos en los medios de comunicación, los cuales muestran a fumadores atractivos ” (Evans, 1998 p. 120).

Los programas de influencia social anticipan estas presiones y enseñan a los niños las presiones y los medios para resistirlas antes de que sean expuestos a ellas (del mismo modo que las vacunas crean resistencia a las enfermedades antes de que los niños sean expuestos a dichas enfermedades en el medio ambiente).

Esta teoría surgió como consecuencia de la investigación que demostraba que los programas que simplemente proveían información sobre las consecuencias de las conductas de riesgo (tales como fumar) y utilizaban el medio para prevenir que los niños se iniciaran en tales conductas no tuvieron éxito. La investigación de tales programas demostró que —el miedo inducido por el conocimiento de peligros a largo plazo parecía insuficiente para prevenir el inicio del hábito de fumar entre muchos jóvenes adolescentes, cuando eran expuestos a la presión social para adquirir la conducta.” (ibid, p. 140).

Este enfoque fue inicialmente usado por Evans (1998) en programas de prevención del uso del tabaco. El enfoque generalmente se conoce como —educación sobre la resistencia a los pares”, y se utiliza en una amplia gama de programas para prevenir el uso del tabaco, el alcohol y otras drogas, lo mismo que en la actividad sexual de alto riesgo. El meta-análisis de programas de

prevención reveló que los programas de influencia social eran más efectivos que los programas basados únicamente en información o educación afectiva . Usualmente estos programas están diseñados para riesgos muy específicos, que tienen en cuenta la habilidad de los pares de ser modelos de conductas positivas (tales como estrategias en el aula para enseñar dichas conductas), o se centran en prevenir conductas de riesgo específicas (tales como el uso de la marihuana), en actitudes (tales como la opinión de que el uso de marihuana es perjudicial para la salud), y en conocimiento.

### **Teoría de resiliencia y riesgo**

La teoría de resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. La teoría de resiliencia arguye que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud. De acuerdo a Bernard (1991), las características que distinguen a los jóvenes adaptables son la capacidad social, las habilidades de resolución de conflictos, autonomía y tener un sentido de propósito. Aunque el medio social de estos individuos está marcado por el riesgo, también tienen —culturas protectoras, incluyendo personas que se preocupan y les apoyan, grandes expectativas y oportunidades de participación y compromiso.” (Meyer y Farrell, 1998, p. 472).

Los programas de prevención pueden estar dirigidos a una amplia gama de estos determinantes etiológicos. Comprender la relación del niño con el medio ambiente es la base de lo que a menudo se llama un enfoque amplio de prevención. Tal enfoque emplea estrategias que aumentan al máximo la resiliencia y minimizan el riesgo, involucrando no sólo al joven, sino también a la

familia y la comunidad, a los proveedores y otros profesionales en el servicio de salud (a menudo por medio del manejo de un caso o un “servicio completo”).

La teoría resiliencia y riesgo provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida:

- Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades de resolución de conflictos sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas. En otras palabras, los programas de habilidades para la vida diseñados para prevenir conductas problemáticas específicas (por ejemplo, actividad sexual de alto riesgo, rechazo social) o promover conductas positivas específicas (por ejemplo, relaciones sanas con los pares, adaptación positiva en la escuela) no se ocupan simplemente de la conducta directamente. Más bien, acrecientan las aptitudes o habilidades que han demostrado ser mediadoras de las conductas.

-Es aparente que no hay una relación directa entre los factores de riesgo y los resultados conductuales. —Descubrimientos recientes en la epidemiología conductual indican que los problemas sociales y psíquicos y las conductas de alto riesgo a menudo ocurren en forma concurrente como un patrón organizado de conductas adolescentes de riesgo.” (Greenberg y cols., 1999, p.4). Aquellos programas que enseñan habilidades emocionales y sociales tuvieron efectos positivos en diversas esferas, tales como la disminución de la agresividad en los muchachos, disminución de suspensiones y expulsiones, disminución del uso de drogas y la delincuencia, mejora en las calificaciones en los exámenes académicos y aumento de los lazos positivos con la escuela y la familia . De esta forma, los programas de habilidades para la vida están dirigidos y ejercen influencia en múltiples conductas.

-Muchos de los factores de riesgo que amenazan la salud y bienestar de los adolescentes (pobreza, enfermedad mental en miembros de la familia, injusticia racial) están fuera del alcance de lo que la mayoría de los programas de salud y prevención pueden lograr. Los programas de habilidades para la vida pueden dirigirse a los factores mediadores que pueden influenciar la salud y el bienestar, según lo ha demostrado la investigación.

**Teoría: Psicología constructivista**

La psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales.

Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o más capacitados, obliga al niño a cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión. Vygotsky argumenta que —El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares” (Vygotsky, 1978, pág. 90). El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible.

Un elemento clave en las teorías de Vygotsky es la idea de la zona de desarrollo proximal. Vygotsky sostiene que para entender la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, es necesario distinguir entre dos niveles distintos de desarrollo: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El desarrollo real se refiere a la resolución de problemas que el niño puede realizar solo, mientras que el desarrollo potencial ocurre cuando el niño resuelve problemas bajo la supervisión de un adulto o de pares más capacitados.

Por último, desde la psicología constructivista, el entorno de aprendizaje es sumamente importante a la hora de guiar el desarrollo del niño y, por otra parte, será influenciado por el aprendizaje de colaboración y las interacciones de pares en curso.



La psicología constructivista aporta al enfoque de habilidades para la vida de tres vectores. El primero es la importancia de la colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas. En segundo lugar, el enfoque constructivista subraya la importancia que tiene contexto cultural a la hora de dar significado a los currículos de habilidades para la vida; los mismos adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno cultural. Por último, esta perspectiva reconoce que el desarrollo de habilidades a través de la interacción del individuo con su entorno social pueden influir a los principiantes y al entorno (grupo de pares, aula, grupo juvenil, etc.).

Cada una de estas teorías provee una pieza importante en el desarrollo de habilidades de justificación y diferenciación de perspectivas, las cuales explican la importancia de estas habilidades. Algunas teorías ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas, justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas. Otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable. Finalmente, algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales. Enseñar a los jóvenes cómo pensar en vez de qué pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio de poder.

A continuación se realizará el desarrollo teórico de los conceptos claves en este apartado:

- **Habilidades para la Vida.**
- **Prevención de Adicciones.**

**Habilidades para la Vida:**

El enfoque de habilidades para la vida propuesto por Meresman (2005), define las habilidades para la vida, como un conjunto de capacidades o destrezas que permiten a la persona enfrentarse a los retos cotidianos y también estar en posibilidad de saber cómo actuar ante una potencial o eminente situación de riesgo considerando tres esenciales, las cognitivas, afectivas y sociales. El desarrollo principalmente de destrezas en los alumnos, fomentando la adquisición de aptitudes necesarias para el desarrollo humano, para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

Generalmente surgen preguntas como por ejemplo: ¿cómo se desarrolla un programa de habilidades para la vida? ¿Cuáles son las habilidades para la vida principales que promueven el desarrollo saludable y minimizan el daño y el riesgo? En tanto que el contexto local determina las habilidades específicas y el foco del contenido, los tres elementos claves de los programas de habilidades para la vida son: desarrollo de habilidades, información/contenido que trata sobre tareas de desarrollo con relevancia social y métodos interactivos de enseñanza y aprendizaje.

Los siguientes son ejemplos de categorías de habilidades para la vida que se centran en aptitudes sociales, prevención de la violencia y promoción de la salud en general:

- habilidades relacionadas con el conocimiento social, percepción, codificación y decodificación de emociones, toma de perspectivas, razonamiento interpersonal y solución interpersonal de problemas (Bierman y Montimy, 1993).
- cooperación, aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol (Gresham y Elliott, 1989).
- habilidades para entrar en sociedad, habilidades para conversar, habilidades para solución de problemas y conflictos, y habilidades para el control de la ira (Guevremont y cols., 1990).

- toma de decisiones/solución de problemas, pensamiento crítico/creativo, comunicación/relaciones interpersonales, conciencia de sí mismo/empatía y capacidad para enfrentar emociones/estrés (OMS, 1993).

La necesidad de planificar pedagógicamente herramientas y metodologías didácticas posibles y adaptables a cada nivel con sus especificidades, es el desafío permanente en educación. La resignificación de la escuela secundaria en Entre Ríos desde los lineamientos curriculares propone incluir el enfoque de habilidades dentro de las áreas disciplinares y espacios específicos del nivel secundario (Talleres de Juventud, Participación y Ciudadanía), el cual asegura la participación y el desarrollo de competencias esenciales para la prevención del uso problemático de sustancias, conductas de riesgo, controlar la ira, mejorar el desempeño académico, la inserción al mundo laboral y promover el ajuste social positivo.

En el siguiente cuadro, Meresman S, y otros (2005) propone las habilidades para la vida, desde tres vertientes:

1. Interpersonales y de comunicación ( habilidades sociales)
2. De toma de decisión y pensamiento crítico (habilidades cognitivas)
3. De autonomía y control( habilidades para enfrentar emociones)

<b>Habilidades interpersonales y de comunicación</b>	<b>Habilidad de toma de decisión y pensamiento crítico</b>	<b>Habilidades de autonomía y control</b>
<p><i>Habilidades interpersonales de comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación Verbal/No verbal. Escucha activa</li> <li>• expresión de sentimientos (capacidad de responder sin culpar, capacidad de recibir</li> </ul>	<p><i>Toma de decisión / resolución de problemas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de recoger información. Evaluación de futuras consecuencias de acciones presentes</li> <li>• Determinación de soluciones alternativas a los problemas</li> </ul>	<p><i>Habilidades para aumentar el control interno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de construcción de autoestima y confianza</li> <li>• Habilidades de autoconocimiento, incluyendo derechos,</li> </ul>

<p>respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• habilidad de saber buscar ayuda</li> </ul> <p><i>Habilidad de negociación y de rechazo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidad de negociación/manejo de conflictos</li> <li>• habilidades asertivas</li> <li>• habilidades de rechazo</li> </ul> <p><i>Empatía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• habilidad de escuchar y comprender las circunstancias y necesidades del otro</li> </ul> <p><i>Cooperación y trabajo de equipo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar respeto por las contribuciones de los demás</li> </ul> <p><i>Habilidades de abogacía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de persuasión</li> <li>• Habilidades de motivación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de análisis de la influencia de los valores y actitudes - propios y de los demás- en la motivación</li> </ul> <p><i>Habilidades de pensamiento crítico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la influencia de los medios y de los pares</li> <li>• Análisis de actitudes, valores, normas sociales, creencias y factores que las afectan</li> <li>• Identificación de información y recursos relevantes</li> </ul>	<p>influencias, valores, fortalezas y debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de plantear metas y proyectos</li> <li>• Habilidades de autocontrol, autoevaluación y autovaloración</li> <li>• Habilidad para el retraso de la gratificación inmediata</li> </ul> <p><i>Habilidades para manejar sentimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo del enojo</li> <li>• Negociación con la pena y la ansiedad</li> <li>• Habilidades para manejar la pérdida, abuso, trauma</li> </ul> <p><i>Habilidades para manejo del estrés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo del tiempo</li> <li>• Pensamiento positivo</li> <li>• Técnicas de relajación</li> </ul>
--	--	--

Estas tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza. Por ejemplo, un programa dirigido a la

promoción de aptitudes sociales en los niños enseñaría medios para comunicar sentimientos (una habilidad social), para analizar diferentes maneras de manejar situaciones sociales (una habilidad cognitiva), y para manejar sus reacciones hacia el conflicto (una habilidad para enfrentar emociones).

### *Desarrollo de la Habilidades Interpersonales y de la Comunicación ( habilidades sociales)*

Los años de la adolescencia representan una época muy desafiante, ya que las relaciones con los padres, los pares y otras personas se hacen muy complejas. Las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para funcionar exitosamente en el hogar, en la escuela y en el trabajo.

Una perspectiva de las habilidades sociales, que las enlaza directamente con los resultados de la conducta, es el modelo de déficit de habilidades. Este modelo presenta la hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable temprano en la vida son rechazados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables (violencia, abuso del alcohol y otras drogas, etc.). Uno de los mejores pronosticadores de los delincuentes crónicos y de la violencia en la adolescencia es la conducta antisocial en la niñez. La investigación realizada por Pepler y Slaby (1994) indican que cerca de la mitad de los niños jóvenes que se ven rechazados por sus pares no tienen déficit social sino más bien un alto grado de agresividad aprendido en casa. Estos niños tienen la tendencia a responder al rechazo de sus pares con agresión, iniciando un ciclo de comportamiento agresivo y de agresión a sus pares que va en aumento conforme estos niños crecen. Los jóvenes que carecen de habilidades sociales pueden formar bandas, reforzando de esta manera el aislamiento de sus pares y sus conductas insalubres. De esta forma, los niños que no aprenden a compartir sus juguetes, sonreír a sus compañeros y turnarse durante el juego en la edad preescolar pueden encontrarse involucrados en un grupo definido por los pleitos y el abuso de alcohol y otras drogas durante la adolescencia.

Desde una perspectiva de prevención y promoción de la salud, la investigación apoya el desarrollo de habilidades, incluyendo la comunicación aserción, rechazo y negociación.

En el campo del abuso de sustancias, los programas de prevención se han enfocado en el entrenamiento asertivo y en las estrategias de comunicación para el rechazo y la negociación, combinado con habilidades para la solución de problemas, y la toma de decisiones y las técnicas de relajación.

En el área de prevención de conductas sexuales de alto riesgo, las intervenciones han combinado el conocimiento basado en la educación con la capacitación en habilidades sociales, incluyendo la enseñanza de la negociación y el rechazo para producir cambios, y la conducta anticonceptiva de los adolescentes. La actualidad muestra que los problemas relacionados con la actividad sexual del adolescente (poco uso de anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y embarazo de adolescentes) están asociados con la falta de habilidades de comunicación, habilidades de aserción y habilidades para la solución de problemas.

Muchos programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia están dirigidos hacia el desarrollo de habilidades sociales y el conocimiento de alternativas a la violencia. Centrando en ~~as~~ habilidades para la solución de conflictos y la comunicación para reducir el conflicto, incluyendo: actividades de atención, expresión de sentimientos, toma de perspectivas, negociación y enfrentamiento de prejuicios” (Sadowski, 1998).

La capacitación en habilidades sociales se enfoca en mejorar las habilidades sociales positivas, con las cuales se controlan los inevitables desacuerdos sociales y conflictos. Conforme (ellos) emplean estas habilidades, se reduce la ira por medio de mejor comunicación, y las consecuencias de la ira no controlada, por lo tanto, disminuyen.(Deffenbacher, 1996, p. 150).

La toma de perspectiva y la empatía son dos habilidades sociales críticas. La idea que la conciencia social de los niños se inicia desde una perspectiva egocéntrica, también se ha establecido que aun los niños pequeños tienen conciencia de los sentimientos de los demás y, a menudo, responden a la preocupación de otros basados en su nivel de entendimiento de la empatía. En

los programas sobre la prevención de la violencia se ha enseñado con éxito las habilidades específicas que unen las habilidades de toma de perspectiva y empatía con conductas apropiadas. Los jóvenes muestran un mayor desarrollo de las habilidades para identificar y relacionarse con los sentimientos de otra persona si un modelo de vida real muestra empatía en una situación de aflicción. Guiar a los niños a practicar estas respuestas de empatía durante condiciones de conflicto puede desarrollar hábitos de pensamiento y sentimientos acerca de las perspectivas de otras personas y sus sentimientos, y puede ayudarles a encontrar soluciones no violentas en vez de recurrir a la agresión.

#### *Habilidad de toma de decisión y pensamiento ( habilidades cognitivas)*

La mayoría de los programas de adolescentes que usan el enfoque de habilidades para la vida combinan las habilidades sociales y las habilidades cognitivas clave: resolución de problemas y toma de decisiones. La “solución de problemas” se identifica como un recurso de acción que cierra la brecha entre la situación actual y una situación futura deseable. Este proceso requiere que quien toma la decisión sea capaz de identificar diferentes cursos de acción o solución a un problema, y determinar cuál es la mejor alternativa de solución.

De acuerdo a la teoría de Bandura (1977) sobre el aprendizaje social, las personas que experimentan dificultades de desarrollo son menos capaces de plantear metas apropiadas y generar medios para lograr esas metas. Además el autor reitera la importancia que tiene la solución de problemas y el establecimiento de metas para un desarrollo saludable. Los jóvenes necesitan aprender cómo pensar, y no solamente qué pensar en forma temprana. En investigaciones sobre la prevención esa idea es aplicada a las habilidades que ayudan a los niños a resistir la influencia de sus pares y de los medios de comunicación, aprendiendo cómo pensar en forma crítica acerca de los mensajes que reciben sus pares y de los medios de comunicación.

Otro aspecto crucial de la cognición está relacionado con la autoevaluación o la capacidad de reflexionar sobre el valor de las propias acciones y las cualidades de uno mismo y con los demás, y también con la expectativa o el grado al que uno espera que sus esfuerzos den forma a la vida y determinen los resultados.

Las personas que creen que son causalmente importantes en sus propias vidas tienen una tendencia a participar en conductas más proactivas, más constructivas y saludables, las cuales se relacionan con resultados positivos. En la investigación se establecieron elementos correlativos entre este tipo de pensamiento y conductas tales como dejar de fumar, el uso de anticonceptivos entre las mujeres y los logros académicos.

Los modelos de cognición social exploran la forma en que la cognición interactúa en el contexto de familia/pares y las creencias/valores existentes para afectar los resultados conductuales. El modelo de —hábitos de pensamiento” es uno de los modelos de cognición social, aplicado especialmente para modificar conductas agresivas. Las intervenciones tratan sobre el contenido del pensamiento del individuo (al modificar creencias que apoyan la violencia), el proceso de los pensamientos (al desarrollar habilidades para la solución de problemas sociales) y el estilo de pensamiento (al controlar el proceso impulsivo del pensamiento)

La toma de decisiones es un proceso mucho más complicado que un simple proceso racional. Controlar opciones difíciles, especialmente bajo condiciones de estrés, involucra las habilidades de pensamiento cognitivo (identificación de asuntos o problemas, determinación de metas, generación de soluciones alternativas, imaginación de posibles consecuencias) y habilidades para enfrentar emociones (calmarse a sí mismo en situaciones de estrés, escuchar con cuidado y exactitud, determinar la mejor opción).

#### *Habilidades de Autonomía y Control (desarrollo de habilidades para enfrentar emociones)*

Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo incorporando habilidades de solución de problemas sociales) constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida. En esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Las habilidades cognitivas de relajamiento están dirigidas al despertar fisiológico, y se centran en mejorar las habilidades del control emocional. —Las técnicas de relajamiento se enseñan para ayudar a los jóvenes a calmarse, de manera que



sean más capaces de pensar y manejar en forma efectiva la frustración y la provocación” (Deffenbacher , 1996, p. 150).

El control de la ansiedad es otra importante habilidad de enfrentamiento emocional. —Los niños ansiosos tienden a tener percepciones distorsionadas del grado de amenaza presente en ciertas situaciones, y carecen de la autoeficiencia o las habilidades efectivas de control para manejar su angustia interior.” (Greenberg ,1999, p. 30).

Las habilidades para enfrentar emociones también incluyen el fortalecimiento del control interno, o creer en el control personal y la responsabilidad por la vida propia, y en una expectativa generalizada de que las acciones propias serán apoyadas. Algunos aspectos de esto son: aprender a retrasar la gratificación de premios a corto plazo, poner los esfuerzos personales al servicio de la actualización de metas y buscar ayuda en momentos de angustia. Aun cuando los patrones de pensamiento constituyen un determinante importante del centro de control, Bandura describe la importancia que tiene la motivación para establecer metas e iniciar labores y perseverar en la tarea.

El desarrollo de estas tres habilidades (es decir, social, cognitiva y de enfrentamiento de emociones) en forma efectiva en la adolescencia pueden ejercer una poderosa influencia en el desarrollo de los jóvenes, ofreciéndoles las aptitudes que necesitan para su crecimiento. Sin embargo, la adquisición de habilidades en sí mismas no es suficiente. Deben combinarse con un contenido informativo que toque las labores sociales y de desarrollo de relevancia en esta etapa de la vida.

El desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y fomentar el ajuste social positivo.

Dentro de este enfoque se apunta también a los Estilos de vida saludables:

Los estilos de vida son un conjunto de rasgos estables, pero no estáticos, que caracterizan una manera de vivir, son resultado de condiciones sociales,

culturales y económicas, donde las personas desarrollan un conjunto de prácticas que van dando forma a estilos de vida. Existe una relación recíproca entre la acción de individuos y grupos que son parte de tales condiciones, por lo que pueden ser transformadas y originar ciertos cambios en los comportamientos. Una colectividad asume un estilo de vida a través de los usos y las prácticas que se desarrollan en lo cotidiano dentro de los grupos donde se nace y se crece.

El consumo de sustancias adictivas puede formar parte de algunos estilos de vida fomentados por la cultura familiar y comunitaria. En el seno de una cultura específica, las prácticas que involucran el consumo tienen un sentido particular para quienes participan en ellas: la convivencia, la celebración, los vínculos afectivos. Por lo mismo, el abuso en el consumo de ciertas sustancias puede reconocerse como un rasgo cultural vinculado a algunos estereotipos.

Si bien existen datos duros acerca del consumo en los jóvenes, también es cierto que el consumo de sustancias se circunscribe a ciertos grupos y a los adultos también.

Es posible que, mediante un esfuerzo reflexivo, los integrantes de una comunidad reconozcan los hábitos inadecuados, las costumbres y tradiciones que tienen graves repercusiones en su salud y bienestar; además de invitarlos al análisis de los vínculos afectivos y los sentimientos que se involucran en el ejercicio de ciertas prácticas; por ejemplo, el tipo de convivencia y compañía que se brindan al beber y celebrar con los demás.

Es evidente que esto requiere de un intento deliberado, que puede propiciarse a través de agentes como la escuela, para transitar hacia la conformación de estilos de vida saludables:

- Identificar los hábitos y las costumbres que tienen efectos particulares en la salud y el bienestar personal y colectivo.
- Reconocer prácticas que contribuyen a la salud y al bienestar.

-Favorecer las condiciones que permitan la incorporación de prácticas identificadas con estilos de vida saludables.

-Poner en marcha y probar la efectividad de estilos de vida saludables para el logro del bienestar personal y colectivo.

### **Factores de Riesgo:**

El consumo de drogas es un fenómeno multifactorial, pues para que se presente, se incremente o se agrave, intervienen diversas situaciones que se identifican como factores de riesgo, como aquellas condiciones personales o sociales que se viven en lo cotidiano y que influyen en la conducta y en las decisiones de las personas, haciendo que la persona se encuentre en mayor riesgo de consumo de drogas. Por ejemplo, son factores de riesgo: la tolerancia social, por el hecho de que la sociedad ve como normal el consumo de sustancias legales (alcohol y tabaco), por asociarlas con la convivencia y los momentos de diversión, lo que conlleva a una mayor permisibilidad hacia estas drogas. Hay que contar con la ilegalidad de situaciones en que, a pesar de la prohibición expresa, algunos establecimientos venden tabaco y alcohol a menores. Otros factores que colocan en situación de riesgo a la población estudiantil son: la injusticia social —que se traduce en la falta de oportunidades de desarrollo—, la falta de espacios de expresión y diversión para niños y adolescentes, así como la delincuencia y la transculturación por migración.

Si bien cada persona reacciona de manera distinta ante un factor de riesgo, en general se pueden enlistar los elementos que se presentan con mayor frecuencia, como detonantes de consumo de drogas y de una potencial adicción. Estos factores se agrupan en tres ámbitos: el individual, el familiar y el social, ya que los acontecimientos que cada uno vive, le afectan directamente en su decisión de involucrarse en el consumo de drogas.

Ámbito individual:

- Una autoestima baja o inestable
- Un autoconcepto empobrecido
- Baja tolerancia a la frustración
- Sentimientos de soledad profunda y constante
- Percepción minimalista del riesgo
- Necesidad de aceptación
- Deseo de experimentar sensaciones intensas
- Fracaso escolar
- Pérdida del sentido de la vida
- Carencia de un proyecto de vida
- Desocupación por deserción escolar o mal uso del tiempo libre.

Ámbito interpersonal:

- Familia, grupo de pares, ausencia física o emocional de los padres
- Ambiente familiar violento
- Relaciones familiares disfuncionales
- Expectativas extremas (demasiado altas o muy bajas) o poco realistas sobre los hijos.
- Altos niveles de tensión y malestar familiar, incapacidad familiar para manejar emociones.
- Ausencia de respeto en la relación familiar
- Permisividad y nula supervisión por parte de los padres
- Falta de límites o límites difusos.
- Inconsistencia en pautas de autoridad.
- Consumo de tabaco, alcohol u otra droga en la familia.
- Presión de los pares en torno al consumo.

Ámbito social

- Estrés psicosocial.
- Tolerancia social de conductas de riesgo.

- Difusión de estereotipos de modelos de éxito fácil en los medios de comunicación.
- Ausencia de redes de apoyo en los jóvenes.
- Disponibilidad de drogas.
- Falta de alternativas para el uso del tiempo libre.
- Problemáticas sociales.
- Rapidez de los cambios sociales.
- Consumo de alguna droga en los integrantes de la comunidad.

Ámbito escolar:

- Fomento de la competitividad y el individualismo.
- Promoción de la pasividad y la dependencia.
- Existencia de relaciones de dominación, desequilibradas y discriminatorias.
- Relación vertical entre profesor – alumno.
- Utilización de metodologías pasivas basadas en transmitir conocimientos.
- Proyectos enfocados únicamente en los contenidos curriculares, y no en las necesidades del alumno.
- Ignorancia de las características individuales de cada alumno.
- Relaciones de enfrentamiento entre el equipo docente.
- Escuela no abierta a los demás sistemas sociales.
- Escasa información sobre el problema.
- Ausencia de espacios para la participación del estudiante.
- Déficit de espacios recreativos, deportivos y culturales.
- Falta de una política y normativa definida de prevención.
- Disponibilidad de las drogas.
- Escasa capacitación del docente en materia del abordaje integral.

La presencia de uno o la confluencia de varios factores de riesgo en la vida de una niña o un niño, detonan una situación de vulnerabilidad ante el consumo y, potencialmente, hacia el abuso de cualquier sustancia adictiva.

En el ambiente escolar, es importante identificar aquellos factores en los que se puede incidir directamente desde la práctica académica y aquellos en los que la experiencia escolar impactará de manera indirecta —y en ocasiones poco

visible— como en el caso de los factores que tienen que ver con prácticas muy arraigadas, socialmente aceptadas, como la tolerancia ante el consumo de sustancias legales. Los esfuerzos derivados del compromiso de los colectivos escolares con esta estrategia de prevención, se deberán focalizar en aquellos factores de riesgo relacionados directamente con la práctica docente, como por ejemplo: bajo apego escolar, rezago o fracaso académico; la falta de dedicación y el abandono escolar, que pueden provocar una sensación de fracaso propicio para el consumo.

### ***Factores de protección***

Ahora bien, existen también factores de protección que son aquellos que propician que la persona pueda y sepa reaccionar ante el riesgo, con lo que disminuyen las posibilidades de uso o consumo de sustancias. Estos factores de protección se relacionan directamente con capacidades como: autocuidarse, tomar decisiones responsables y hacer conciencia de las consecuencias de los actos.

Para un exitoso desarrollo de estas capacidades , es necesario tomar en cuenta que los sitios en los que se desarrollan las niñas, los niños y los adolescentes, pueden ser ambientes de riesgo o bien de protección, según la dinámica social que se genere en cada lugar, de las relaciones entre las personas y del nivel de compromiso que se establezca para con el cuidado, educación y protección de las y los menores. Por ende, el hogar y la escuela cuentan con un amplio potencial protector por el apego que producen y porque el establecimiento de relaciones familiares y escolares, centradas en la atención de los menores ya sea en su rol de hijos o de alumnos, favorece la generación de ambientes de prevención.

### ***Factores de Protección en el contexto ambiental de los alumnos:***

#### ***En la familia:***

- Involucramiento de los padres.
- Relaciones familiares armónicas.
- Límites coherentes centrados en normas claras.
- Participación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones.

- Comunicación continúa.
- Apoyo recíproco.
- Realización de actividades conjuntas.
- Establecimiento de acuerdos centrados en el diálogo y la confianza.

### *En la escuela*

- Aprovechamiento del horario escolar en actividades de aprendizaje cooperativo centradas en el desarrollo integral.
- Aplicación de estrategias didácticas productivas, interesantes y significativas para los alumnos.
- Existencia de espacios alternativos: recreativos, culturales y deportivos.
- Reconocimiento del logro.
- Apoyo y acompañamiento continuo de los docentes a los alumnos.
- Espacio a la participación de los estudiantes para el desarrollo de un pensamiento crítico.
- Promoción de la solidaridad e integración.
- Formación del docente en el abordaje integral del tema.
- Refuerzo de los valores positivos.
- Reconocimiento de los logros y méritos.
- El educador ejerce su rol reforzando las habilidades sociales, toma de decisiones y resolución de problemas; responsabilidad por el cuidado de la salud, autoestima y manejo o control de emociones.
- Relaciones de conveniencia basadas en el respeto mutuo.
- Fomento de la participación de los alumnos en la solución de problemas comunes.

En tanto ambiente protector, la escuela juega un papel importante en la formación de niños y adolescentes —desde la educación preescolar y primaria— porque, después de su casa, es el lugar en donde pasan más tiempo y ese solo hecho abre la posibilidad de que se generen contextos de convivencia y aprendizaje que les permitan desarrollar plenamente sus habilidades para afrontar los factores de riesgo que se les presenten.

La permanencia en la escuela es un factor de protección del cual debe valerse la sociedad en su conjunto para frenar y evitar que los niños, las niñas y los adolescentes se inicien en el consumo de drogas; asimismo, permite reconsiderar a los actores educativos que, aún en caso de que los alumnos presenten conductas negativas, deben insistir en la permanencia de los más jóvenes en el contexto escolar.

Entorno a los factores de riesgo y los factores de protección es importante considerar que:

-A menor edad es mayor la influencia de los factores de protección; con el aumento de la edad se incrementan los factores de riesgo, cuando los niños y las niñas amplían la relación con sus pares.

-Los factores de riesgo que existen dentro del grupo familiar impactan especialmente cuando el niño tiene más edad y necesidad de autonomía.

-Una intervención temprana en los factores de riesgo tiene mayor impacto que cuando las situaciones de riesgo ya implican el uso de una sustancia adictiva, como tabaco o alcohol.

-Las situaciones de riesgo se presentan en la mayoría de los grupos sociales; sin embargo, estos factores puede tener un efecto diferente, dependiendo de la edad, sexo, raza, cultura y ambiente en el que se desenvuelven los sujetos.

-Es preferible iniciar la prevención temprana, desde el nivel preescolar, a fin de atender factores de riesgo como conductas agresivas, antisociales y dificultades para el aprendizaje en la escuela.

### **Prevención de Adicciones: Definición de conceptos y evolución del término prevención.**

Es menester clarificar los términos esenciales de esta investigación a fin de arrojar luz sobre el objeto de estudio.

Entendemos, como expresan Herzberg y otros (2007) que existen dos aristas en relación al objeto de la adicción: las directas, que se dirigen hacia un objeto, y



manifiestan un fuerte sentido de control (algunos ejemplos de adicciones de este tipo son el alcoholismo, cocainomanías, heroínomanías, entre otras), y las indirectas, caracterizadas por la búsqueda del placer liberado por las endorfinas en la acción generando un fuerte placer (algunos ejemplos de este tipo de adicciones son las adicciones al sexo, al juego -ludopatía- y a los servicios de Internet entre otros)

En esta investigación el enfoque educativo sobre prevención no plantea centrarse en el objeto —droga” o —conducta de riesgo” sino en el sujeto que no logra encontrar otra vía de resolución ante la adversidad.

Esta definición teórica nos permitirá darle un camino a la mirada preventiva, ya que si no focalizamos la mirada en el objeto, nuestras acciones preventivas se dirigirán hacia lo que este enfoque plantea como realmente importante: el sujeto y sus habilidades para la vida.

La problemática de las adicciones, vincula a re pensar todos aquellos saberes, ideas, imágenes con los que nos manejamos a diario en relación con el consumo de sustancias. Comenzar entonces por un recorrido necesario: incluir todo tipo de problemática de consumo en el marco más amplio de una sociedad que ha exacerbado la adquisición y goce de todo tipo de objetos. A partir de esa precisión, cuando pensemos la escuela y los problemas que en ella se presentan (entre ellos los problemas de consumo de sustancias), lo deberemos hacer desde ese marco.

Abordar la prevención en relación con la problemática del consumo de drogas exige revisar todo aquello que transcurre: en las aulas, en los distintos espacios institucionales, cuando pensamos los proyectos educativos, en la tarea diaria con los estudiantes. Es un insumo fundamental, al momento de intervenir en cualquier campo, la forma en que conceptualizamos un problema, como establecemos las causas, su producción. La problemática de las adicciones no escapa a esta lógica, cuando hablamos de su complejidad lo hacemos reconociendo todas las aristas que el mismo tiene.

A partir de aquí, la necesidad de clarificar y establecer una definición del concepto de Prevención, y la de prevención de adicciones específicamente sustentada en la evolución histórica, contextual y social permite empíricamente y bibliográficamente situarnos en la temática.

Históricamente la mirada de prevención que prevalecía en los últimos tiempos estaba ligada a la idea de fatalidad, posiblemente una de las cuestiones que más genera marcas en el escenario de la prevención, originándose así mensajes y acciones, contradictorias y a veces generadoras de más fragmentación social. Los ejemplos de las campañas de publicidad sustentaban este marco por ejemplo –"al droga te mata", así te queda tu cerebro (imagen de dos huevos fritos) si consumís...la droga te mata. Desde esta mirada se previene de algo que "no tiene retorno", haciéndose cada vez menos creíble el accionar preventivo, sostenido éste en la carga simbólica de las sustancias en tanto su "capacidad" de "hacer" adictos, etc. En este sentido aporta Carballada

Las drogas y el relevante lugar que ocupan son un verdadero fenómeno de esta civilización, ¿no será que las sustancias nos prometen "al igual que los objetos", una efímera reconstitución de ese "todo" que se perdió? En definitiva, ¿las drogas no se han convertido en un objeto de consumo más? Sabemos que el resultado es temporario, engañoso y cada vez más fugaz, luego puede venir el desierto de la desolación, donde los oasis o los espejismos son nuevos objetos o sustancias que en definitiva nos prometen una artificial vuelta a la "totalidad" perdida. En definitiva, la drogadicción aparece ligada a estos fenómenos, que muchas veces se presentan como de muy difícil acceso o abordaje. ( 2006, p.81)

### **Las Adicciones. Cultura del Consumo- Cultura Social**

Preguntas que guiaran este punto: ¿Cuál es el vínculo, la relación, entre el consumo de sustancias y la cultura social?, ¿Debemos pensar, necesariamente, en la existencia de una –"cultura social" versus una –"cultura del consumo"?.

Como primera respuesta diremos que no existe una cultura del consumo diferenciada de una cultura social., no existe un niño problema, o una escuela problema por fuera de lo que pasa en una comunidad o en una familia.

De manera similar a como conceptualizamos los conflictos sociales, entendemos la problemática del consumo de sustancias como un síntoma social, que está íntimamente relacionada con el malestar en el vivir. Abordar el malestar en términos sociales y educativos es, justamente, tener en cuenta la construcción de lazos sociales y las herramientas existentes en una comunidad cuando se

pone en marcha, cuando se pone en funcionamiento, en disposición, la relación con los otros.

En este pensar incluimos a cada individuo en relación con su entorno, su familia, su primera red existente, su barrio, sus amigos, las instituciones donde circula entre ellas la escuela. El rol de la educación como parte de la cultura de una sociedad, posiciona al abordaje de la problemática de un modo más integral.

La problemática del consumo exige esta mirada y por tanto su intervención, por un lado una dimensión jurídica en tanto hay un marco legal que prohíbe la venta y circulación de determinadas drogas; por otro una dimensión médico sanitaria ya que una persona que sufre una adicción debe ser recuperada tanto física como psíquicamente; y en último término, una dimensión social en tanto cuando hablamos de recuperación pensamos en brindarle a la persona que padece una adicción, herramientas necesarias para que pueda construir un proyecto de vida socialmente integrada.

Reconocer a la escuela como un espacio de producción y organización privilegiado del lazo social, del encuentro con el otro, de facilitador de los deseos, de la posibilidad que brinda, a quien asiste y a través de los saberes que promueve, de proyectarse en un futuro.

En este sentido en la actualidad la prevención es posicionada como proceso de Intervención en contexto desde un conocimiento y mirada más profunda a lo social en este sentido, Carballeda (2006), menciona:

La Prevención desde esta perspectiva, puede ser entendida, no como un "mensaje" que se debe multiplicar, sino como una "intervención" en diferentes espacios sociales. Esta cuestión implicaría, desarrollar diferentes estrategias singularizadas a partir de las propias características sociales y culturales de la población sobre la que se quiere actuar. Pero, esta modalidad de Prevención se vincula fuertemente con otra forma de entender el problema. (p. 102)

Desde este nuevo paradigma la prevención se instala como una estrategia de intervención en un territorio o espacio micro social con características singulares necesarias de develar. Este modo de intervención exige grandes renunciadas a viejos paradigmas, que de manera indiscutible en algún momento han funcionado, pero en las nuevas formas de padecimiento quedan limitadas en su

accionar, ya que no es posible pensar lo orgánico por un lado, lo social por otro, lo cultural y lo emocional, sino que es necesario ingresar en una complejidad donde se debería re-pensar y re-preguntarse acerca de nuevas formas de abordajes, donde no hay respuestas acabadas sino todo lo contrario, interrogantes que se van desprendiendo y que no necesariamente deben ser respondidos de forma inmediata y terminante.

### **Prevención Educativa**

El ámbito escolar desde la perspectiva planteada se convierte en unos de los escenarios más propicios para abordar la prevención de adicciones, fundamentalmente en los niveles de educación obligatoria tiende preponderantemente a desarrollar en los estudiantes aquellas capacidades que se consideren necesarias para desenvolverse como ciudadanos con pleno derechos y deberes en la sociedad en que viven.

El abordaje que se sostiene es el de la prevención de forma integral, entendiéndose a ésta, como el conjunto de intervenciones en contexto y planificadas tendientes a lograr aprendizajes significativos que generen hábitos de vida saludables. Las intervenciones desde este enfoque trasciende lo estrictamente escolar, ubicando su campo de intervención además en los ámbitos familiar y comunitario.

Las transformaciones económicas y sociales operadas en la década del noventa y sus consecuencias: precariedad, pobreza, fragmentación, desigualdad no solo impactaron en las condiciones de vida y la subjetividad de los niños y adolescente sino también en los adultos produciendo sentimientos de inestabilidad, inseguridad, fragilidad en los miembros de los dispositivos tradicionales de protección y socialización, especialmente en la familia.

Esta situación sin dudas repercute en la escuela ya que implica asumir problemáticas que, sin gestarse específicamente dentro del sistema se expresan en él, trascendiendo lo estrictamente pedagógico, apelando a la mirada interdisciplinaria, exigencias que trascienden la especificidad institucional. En este complejo entramado de vínculos cargados de demandas, reproches y proyecciones de la impotencia, la alianza familia-institución-educando en que

tradicionalmente se apoyaron los proyectos educativos se resquebraja y el docente queda solo, sin respuestas ante un adolescente que exige y pone poco de sí y adultos ausentes y desbordados no solo como padres sino como personas

Estas situaciones interpelan a las instituciones y generan un sensación de malestar en sus agentes que puede ser resultado de distintas maneras. Parafraciando Duschatzky y Corea (2002), ofrecen distintas modalidades para asumir estas situaciones:

*Desubjetivización:* Hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada con lo que se presenta. Los alumnos son descriptos mediante atributos de imposibilidad que despoja a todos los actores de la posibilidad de decisión y responsabilidad.

*Resistencia:* Expresa cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de lo nuevo percibido como peligroso. Se traduce en la pretensión de sostener un encuadre institucional que presupone alumnos —naturalmente— respetuosos, disciplinados, estudiosos, sumisos y obedientes.

*Invencción:* Pone en relieve la producción de recursos para habitar la situación. Se trata de hacer algo con lo real. Exige comprender a los alumnos dentro de sus redes vinculares e impregnados por su cultura. Presencia, cercanía, respeto, confianza, límite, acogimiento, transmisión de valores son algunas de las claves para operar procesos de invención.

Para asumir un lugar de prevención respecto del consumo problemático de drogas —se hace necesario incorporar nuevos conocimientos, no como recetas salvadoras sino hacerlos converger en el análisis de nuestras prácticas personales, colectivas e institucionales. Las nuevas realidades nos ponen ante un punto de invención y reinvencción. Reinventar formas de relación con los alumnos desde el lugar adulto.

### **La prevención de adicciones en el currículum escolar**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 se enuncia claramente como tendencia de política educativa, la prevención de las adicciones desde una orientación de formación integral que atienda las necesidades de la población destinataria, así como una intervención pertinente en áreas que lo demanden. Las intenciones

desde las normativas escolares nacionales y provinciales tienden a arbitrar los medios o herramientas para el diseño de propuestas de trabajo en articulación con otros organismos. No obstante, a la hora de jerarquizar "saberes", aparece claramente como opción, aquellos relacionados con las áreas de salud, psicología, dinámica de grupos y sociología, enfatizadas como condiciones personales, la empatía, calidez y amplitud de criterio en la vinculación con la población escolar.

El currículum en la educación secundaria brinda la posibilidad de impulsar en los alumnos el desarrollo de herramientas para prevenir y hacer frente a situaciones que propician el consumo de sustancias adictivas. Para ello, es preciso reconocer que, al promover el desarrollo de habilidades para la vida así como competencias específicas en cada asignatura, el currículum sienta las bases de una cultura de la prevención.

Los adolescentes generan y procesan ideas, explicaciones y representaciones que los hacen ser activos, con distintos niveles de dominio de competencias y diversas formas de acercarse a la realidad; lo que indica que cada sujeto tiene su propio estilo de aprender por lo que mantendrá su peculiar forma de acercarse al conocimiento, que complementará al participar en actividades de grupo. Se esperaría que desarrolle su capacidad de trasladar lo aprendido a la familia, la comunidad y la sociedad.

El desarrollo de competencias requiere de la movilización de todos los conocimientos hacia la consecución de objetivos concretos. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, pueden conocerse los efectos nocivos de las drogas y ser incapaz de resistirse a la influencia de los pares para consumirlas; es posible enumerar las situaciones de riesgo y negarse a modificar conductas perjudiciales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer) se expresa tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en escenarios complejos; ayuda a visualizar los problemas, emplear los conocimientos pertinentes para resolverlos, reestructurarlos en función de la

situación, así como extrapolar o prever los que hacen falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: establecer normas para mejorar la convivencia en los diferentes grupos sociales a los que pertenece; organizar una actividad que refleje las habilidades desarrolladas para la vida, en función de los aprendizajes esperados y escribir un texto que represente la reflexión sobre las experiencias vividas. De estas experiencias se puede esperar la adquisición de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que la prevención de adicciones no es sólo cuestión de conocer o dar nombre al problema sino desarrollar una conciencia que permita vislumbrar los peligros que conlleva el consumo de drogas, negarse a participar en su consumo, además de planear acciones que permitan promover estilos de vida saludable y formular un proyecto de vida libre de adicciones.

El manejo de situaciones permite a los alumnos asumir las consecuencias de sus actos, enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, así como aprender a manejar el fracaso y la desilusión. Las competencias para la convivencia implican el saber relacionarse armónicamente con otros mediante una comunicación eficaz para tomar acuerdos y negociar; crecer con los demás, manejar convenientemente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social, sensibilizándose y sintiéndose parte de la sociedad o comunidad en la que vive. Las competencias para la vida en sociedad involucran la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y culturales; además de asumir una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

En este sentido los alumnos estarán preparados para:

- Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones y tomar decisiones.
- Valorar los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros, poder modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes.

- Interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales, para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar en equipo; reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros; emprender para lograr proyectos personales o colectivos.
- Promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

En suma, el desarrollo integral del estudiante que integre el abordaje de la prevención de adicciones, permitirá el desarrollo de la conciencia de los riesgos que representa el consumo de drogas y tomar la decisión para evitar su contacto con éstas—, el modelo de intervención docente que a continuación se plantea, se vale de las habilidades para la vida.

Desde el enfoque propuesto, como estrategia pedagógica-didáctica en la gestión curricular, la transversalidad educativa propone el abordaje preventivo educativo oportuno

### **Transversalidad Educativa**

Desarrollar habilidades cognitivas en los alumnos favorece las capacidades de resolución de conflictos constructivamente; tomar decisiones en relación con su salud, evaluando distintas opciones bajo la consideración de las consecuencias que cada una puede tener; explorar alternativas y efectos de sus acciones y sus no-acciones, para adaptarse y responder con flexibilidad ante situaciones cotidianas, así como prepararse para analizar informaciones y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico les ayudará a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y la conducta, como son los valores, la presión de los pares y de los medios de comunicación.

Una de las líneas en este enfoque es la que propone la Dra. Falconier de Moyano (1997) propuesta enfocada en la transversalidad como estrategia



pedagógica humanizadora sustancial para la organización y estructuración de los contenidos que conforman el currículo educativo. De tal forma que aspectos relacionados con la educación para la salud se abordan conceptualmente en distintas asignaturas y se trabajan en el desarrollo de habilidades vinculadas con el autocuidado, la prevención y la toma de decisiones responsables, desde educación inicial hasta secundaria. Partiendo de esta premisa, la autora propone la prevención de adicciones, entre otros temas sociales y culturales como un componente transversal que refuerza los campos formativos relacionados con el desarrollo personal y social, así como con la exploración y comprensión del mundo natural y social.

El reto de definir una estrategia de prevención de adicciones dirigida a las comunidades escolares, es indispensable dotar a los estudiantes para enfrentar los riesgos a través de la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la apropiación de valores.

En el marco de esta propuesta se han definido ejes preventivos con la intención de orientar el desarrollo de capacidades en los alumnos para la asimilación de la cultura de la prevención y del no consumo de sustancias adictivas, a través de la toma de conciencia de sus capacidades de resiliencia; del desarrollo de habilidades para la vida como la capacidad para resolver problemas, la creatividad y la toma de decisiones; la adopción de estilos de vida saludables como producto de un proceso de reflexión y la aplicación del juicio crítico; asimismo trabajar en la construcción de ambientes protectores (la escuela o la casa familiar), a manera de espacios vitales en donde los alumnos puedan desarrollarse sanamente, formar su personalidad, encontrar límites y contención mediante la convivencia sana y el diálogo. El proyecto de vida constituye un elemento fundamental para poner en práctica los aprendizajes y el desarrollo de competencias para la vida.

## CAPÍTULO II

En este capítulo se expondrán los distintos escenarios de las Adolescencias, intentamos realizar un recorrido de las distintas formas de pensar y habitar las adolescencias hoy.

### ADOLESCENCIAS

Para pensar las adolescencias en el siglo XXI es necesario visualizar los escenarios actuales, con procesos económicos, sociales y culturales de constantes cambios, globalizados, en donde los adolescentes desarrollan su vida habitando en diferentes contextos; la escuela es uno de ellos, impregnando sus huellas y dejando en ellas diferentes modos de subjetivación y relación con el mundo.

Di Segni y Obiols (1994) manifiestan que a partir del advenimiento de la posmodernidad, los duelos por la infancia que caracterizaban a la década del '60 como propios de todo adolescente, ya no parecen desarrollarse de forma tan exacta.

-En el duelo del cuerpo infantil perdido: el adolescente posmoderno pasaría a ser poseedor del cuerpo ideal, al que los adultos aspiran, con lo cual no habría por qué *-duelar*".

- En el duelo por los padres de la infancia: en muchos casos los padres buscan objetivo ser jóvenes el mayor tiempo posible, y así desdibujan el modelo de adulto de la modernidad. Padres e hijos se acercan en relación al ideal.

- En el duelo por el rol y la identidad infantil, puede pensarse que antes se sostenía que la identidad infantil pérdida daba paso a la definitiva a través de un largo proceso de rebeldía, enfrentamiento y recomposición durante la adolescencia. En este momento los valores primitivos de la infancia no solo no

se abandonan sino que se sostienen socialmente, por lo tanto no parece muy claro que haya que abandonar ningún rol de esa etapa.

Pero, aunque el modelo sociocultural imperante haya promovido la modificación de ciertas características de nuestros adolescentes, los duelos están, se desarrollan, aunque entre uno y otro sujeto, mediado por el contexto en el cual se desarrolle, podrán tener variaciones significativas que deben ser *leídas, entendidas* cuando trabajamos con adolescentes.

Patricia Weissmann (1999) manifiesta que –incluso cuando se lo niega o se lo trata de disfrazar, el duelo existe. Tal vez no se manifiesta en forma de tristeza, sino como aburrimiento, apatía, mal humor”. (p.78)

### **Los Adolescentes y sus Trabajos**

Ricardo Rodolfo (2003) en sus bocetos plantea contra el cronologismo y el hábito de designar como adolescente a alguien de cierta edad, dado que es necesario exigir algo más para hablar de adolescencia, y acentúa su posicionamiento en el abordaje del desarrollo de determinados trabajos, lo cual no basta solamente para tener la edad para que esto ocurra.

Rodolfo señala el concepto de trabajo como nuclear para anudar el protagonismo del sujeto, es decir que no lo transita pasivamente sino con el agente principal de sus transformaciones. Plantea seis trabajos:

1. Pasaje de los familiares a lo extrafamiliar: en este pasaje, cabe más bien hablar de una metamorfosis, de una transformación interna de cada uno de estos polos (familiar y extrafamiliar). El hecho central es que en la adolescencia es por primera vez que lo extrafamiliar deviene más importante que lo familiar.

2. Pasaje o transformación del yo ideal al ideal del yo: relacionado con los duelos de matar al niño ideal, de duelos por la infancia, esta relacionado a una predominancia del ideal en tanto horizonte abierto de lo que va ser-o de lo que será sin serlo nunca del todo-, contrapuesto al Yo ideal, como la de lo que ya está ahí consolidado. En este sentido hay una predominancia de la identidad del pensamiento sobre la identidad de percepción.

3. Pasaje de lo Fálico a lo genital. El autor sitúa a este pasaje como la primera gran tarea que involucra a todo el desarrollo de la adolescencia. La iniciación sexual en la adolescencia es mucho más que un episodio, es un acontecimiento estructurante, se resignifica en cuanto a la vivencia de la satisfacción.

4. Repetición transformada de los tiempos del narcisismo: verse en el otro, verse como otro, verse como extraño. La adolescencia no se puede inaugurar sin una aparición del extraño allí, sin verse como extraño. Cristina Hornstein (1989) llamaba el —~~ca~~mparado puberal”, es dejar de estar protegido por la imagen especular. Sufre un profundo desacomodo en relación con la identidad construida junto a los padres.

5. El pasaje del jugar a trabajar: es un pasaje decisivo y fundamental, entendiendo que el jugar no es abandonado por el trabajo, sino que hay una articulación inconsciente donde el trabajar hereda lo lúdico retransformándolo.

6 Del desplazamiento a la sustitución: hay instinto que no es represión y el desplazamiento invoca al término de Untergang (Freíd), hundimiento, sepultamiento, desintegración, desaparición. La prohibición del incesto no solo concierne a la madre como objeto, en verdad alude a no perseverar, no insistir en un cierta matriz madre-niño como verdadero núcleo de lo incestuoso. Esta conceptualización de sepultamiento es clave si pensamos que culminado un proceso, cierra un ciclo, y es en la adolescencia el tiempo decisivo donde algo se define si va a quedar en la categoría de lo reprimido o va sufrir un grado de sepultamiento.

Seguendo al autor mencionado, señala, la adolescencia es la última ocasión de intervenir antes de lo ya terminado de estructurar, es decir donde aún existen ciertas cosas que están en trámite de estructuración. Y esto debería guiar la perspectiva de nuestro trabajo clínico.

Desde esta línea Prol (2009) ubica la doble consideración de la adolescencia.

Ubicando estas cuestiones al análisis de la adolescencia, debemos decir que ésta requiere de una consideración simultánea de la diacronía y la sincronía. Desde un punto de vista sincrónico, la adolescencia, será un conjunto de trabajos psíquicos que se le plantean a un sujeto. Desde un

punto de vista diacrónico, es el momento donde para un sujeto esos trabajos psíquicos cobran relevancia y centralidad.

Así podemos decir que ese conjunto de trabajos se encuentran y se reencuentran en cualquier momento de la vida. En este sentido el adulto no dejará de reeditar la adolescencia cuando deba resolver sus problemáticas específicas. (p. 108)

Siguiendo este análisis estos aspectos diacrónico y sincrónico de las adolescencias nos permiten superar las posturas evolucionistas como las del estructuralismo formalista . En el primer caso las nociones de fase o etapa, propias de las posturas que piensan el desarrollo a partir de una concepción lineal implican ideas de unidad y homogeneidad. No hay forma de explicar cierta evolución, por ejemplo el pasaje de una etapa a otra, sino están previamente definidas y en forma clara y uniforme.

Las posturas del estructuralismo formalista, al acentuar la búsqueda de las estructuras básicas e invariantes, nos posiciona en aceptar la existencia de una causa plena que explique los diferentes fenómenos.

Prol cita a Kristeva (1993), quien desarrolla una noción desde la metamorfosis, por cuanto soporta la idea de heterogeneidad de las adolescencias desde una —estructura psíquica abierta”, señalando

Por el término adolescentes entiendo menos una categoría de edad que una estructura psíquica abierta. Como los sistemas abiertos de los que habla la biología a propósito de organismos vivos que renuevan su identidad en la interacción con el otro, la estructura del adolescente se abre a lo reprimido ( p. 109).

Es decir, esta estructura psíquica abierta del adolescente, al igual que los sistemas abiertos, encuentran su característica específica en la *renovación de identidad en interacción con otro*.

Podemos vislumbrar que la significatividad de la adolescencia no la debemos buscar tanto en la renovación de la identidad (en este sentido, el psiquismo es siempre una estructura abierta), sino por el lado, más bien, de que esta mutación se realiza en interacción con otros.

Siguiendo al autor señala que, las transformaciones psíquicas y biológicas del adolescente no las resuelve ni en soledad ni en dependencia del otro, sino en relación donde los cambios se producen tanto en él como en todo aquello con lo que interactúa (adulto, pares, su cuerpo, el medio social etc.).

Otros de los puntos que Prol señala y cita a Winnicott (1979) es la sensación de extrañeza que caracteriza y transversaliza a las adolescencias, tantas veces enunciadas y estudiada, pensarla desde un modo saludable por lo que llamó la “capacidad de estar a solas”, describiendo el desarrollo de la siguiente manera:

La base de la capacidad para estar solo reside en la experiencia de haber estado en presencia de otro. Así, el niño que adolezca de una débil organización del ego podrá estar solo gracias a recibir un apoyo del ego digno de confianza. De modo gradual, el ambiente sustentador del ego es objeto de un proceso de introyección e integración en la personalidad del individuo, de tal manera que se produce la capacidad para estar realmente solo. Aun así, en teoría siempre hay alguien presente, alguien que, en esencia y de un modo inconsciente, es igualado a la madre, es decir a la persona que, en los primeros días y semanas, estuvo identificado con su niño, a cuyo cuidado se hallaba volcada toda su atención. ( p. 111)

Podemos pensar entonces que uno de estos momentos culminantes en este desarrollo de la capacidad de estar a solas se produce justamente en la adolescencia, por cuanto será allí precisamente donde deberá replantear su relación con los otros y muy especialmente con aquellos que lo han constituido en la infancia. Pero lo interesante aquí es que esta capacidad de estar a solas se sostiene en una paradoja: —est a solas, pero en presencia de otro”.

De esta manera, la sensación de extrañeza no es más que el reverso de esta capacidad de estar a solas. Poder disfrutar de estar solo en presencia de otro implica la integración (no desde la homogeneidad) de la sensación de extrañeza.

### **Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes**

¿Por qué nuevas adolescencias? Y además: ¿por qué adolescentes y jóvenes juntos?, ¿Por qué el plural?

Débora Kantor (2008) señala antes estos interrogantes:

Las adolescencias y las juventudes siempre fueron nuevas; ellos/as son los nuevos entre nosotros, como nosotros fuimos los nuevos para los de antes. Son, fuimos, el relevo, el recambio. Por lo mismo, son como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos—dificiles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados... Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, esta serie de adjetivos puede corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos, desde que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos ciento cincuenta años.(p.16)

Entonces podemos decir que cada época tuvo sus *nuevas adolescencias y juventudes* a las que repensar y con las cuales lidiar. Sin embargo, cuando hoy aquí adjetivamos de este modo (*nuevas...*), no estamos enfatizando la novedad que conlleva el reemplazo generacional, sino ciertas novedades, especificidades, complejidades que exceden la problemática de la continuidad y el cambio.

Podemos decir que subyace una brecha, como señala Balardini (2006), se expresa, por ejemplo, en el hecho de que lo que hoy en día resulta fácilmente superable para buena parte de los «incultos» de doce años resulta difícil de pensar o imposible de resolver para la mayoría de los «cultos» de sesenta años.

Lo nuevo resulta desconocido alterando los modos conocidos y seguros de ser adolescente o joven en estos tiempos y además de reconocerse como adultos y educadores frente a ellos. Los nuevos resultan extraños para quienes son responsables de su acogida, percibidos como hostiles y peligrosos. No es posible conocer totalmente lo extraño, ni anticiparlo, ni adivinarlo; es la variable desconocida de todas las ecuaciones, -de modo que, incluso cuando los extraños no se convierten en objeto de agresiones directas ni padecen las consecuencias de un resentimiento activo, su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante” (Bauman, 2005, p. 141).

En este sentido podemos decir que esta sensación de extrañeza y hostilidad que reside en las nuevas adolescencias también parece residir en los nuevos adultos.

Estamos asistiendo al derrumbe de las fronteras clásicas entre las categorías *adolescencia* y *juventud* las cuales se han alterado y continúan en transformación constante.

En este sentido Margulis y Urresti (1996) señalan que asistimos al reemplazo de la moratoria social por la moratoria vital, la adultización temprana, la maternidad y paternidad adolescente, dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios.

En este marco, es posible advertir una tendencia significativa: cuando la escuela secundaria busca transformar su propuesta para sintonizar más y mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, necesitan o reclaman, la referencia a las *culturas juveniles* parece insoslayable (Kantor, 2008, p. 29).

### **Etiquetamientos del sentido de lo plural**

Decir que los adolescentes de hoy no se parecen a los adolescentes de generaciones anteriores no es novedoso, dado que cada década tuvo sus *nuevas adolescencias*, producto del proceso histórico, social y cultural del momento; es decir que estamos frente a escenarios distintos, diferentes, y el adolescente es un vivo exponente de una auténtica transformación de subjetividad condicionada por los tiempos que corren. Construyen su yo de otros modos, con otros códigos, y parámetros.

Es necesario repensar estos modos de transformación, con otras improntas y necesidades, con sujetos nuevos, diferentes, en un tiempo particular. Interrogar reflexivamente sobre cómo se construyen estas identidades.

Surgen otros espacios (las plazas, las esquinas, los ciber) donde interactúan y se vinculan los adolescentes; la escuela ha dejado de ser el segundo contexto



de socialización, surgiendo procesos de interacción con otros sujetos que no pasan por las aulas, apareciendo en forma progresiva jóvenes que pertenecen a la estructura o contexto escolar.

Las formas de nombrar a estos adolescentes y jóvenes abren una contienda en la agenda pública. Así, algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, manifiesta Diker (2004), se vuelven *infancia* o *adolescencia*, mientras que otros se vuelven *menores*, *delincuentes*, *marginales*, *excluidos*, *vulnerables*, *pobres*. Algunos merecen habitar el tranquilizador mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas.

Es importante recordar que en la Argentina, más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son mayoría. Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias. Que los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa del gatillo fácil son adolescentes y jóvenes. Y que –aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador– no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos, a pesar de que las noticias transmitan una y otra vez esa idea.

En este sentido los jóvenes no son habilitados para ser autores y protagonistas de su obra porque devienen de espectadores del propio drama, donde lo importante parece estar escrito, y el desenlace es tan previsible como doloroso. Sin lugar para la ficción, entonces, la realidad es una condena. En los márgenes, la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible; del otro, el abismo. El presente no tiene mayor sentido para quienes no pueden percibir el presente como un abanico de posibilidades, un enigma, un desafío. Los nuevos adolescentes y jóvenes, como sus mayores, han perdido la esperanza; a lo sumo, creen en promesas, se apropian del mensaje de que sus vidas no valen nada y se drogan y son violentos, el problema son las adicciones y la inseguridad.

Las compiladoras Birgin , Antelo, Laguzi y Sticotti (2004) referencian a Graciela Frigerio, quien manifiesta:

Las cosas necesitan ser renombradas, porque los tiempos son nuevos y nuevos no quiere decir buenos ni recientes. Son tiempos de desentendimientos de la justicia, des- simbolización de las instituciones, de des- libinización de las prácticas y extravío del sentido. Tiempos que reclama impostergables trabajos de creación y construcción. (p. 16)

Entonces que lugar o lugares ocupa el adolescente en estos tiempos, donde la profecía del fracaso interrumpe, para decir —ñòNo dice el educador. No dice la institución, no estamos dispuestos a reproducir desigualdades. No vamos aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena.

Por estos motivos, es menester revisar las concepciones construidas acerca de los jóvenes a lo largo del tiempo, pensarlos sujetos sociales, que refieren a relaciones históricamente situadas y que por ende representan y conforman modos de emprender y re-significar su constitución, inmersos en otras redes y estructuras de poder. Sus identidades devienen de una construcción compleja que interpela y circunda a los acuerdos y alianzas transgeneracionales instituidas por otro modelo histórico-ideológico (CGE, 2008).

Silvia Bleichar (2001) señala que,

Lo brutal de los procesos salvajes de deshumanización consiste precisamente en que quienes lo padezcan no solo pierdan las condiciones presentes de existencia sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares, que le garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Y es allí, en esa renuncia, a la pertenencia a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembozada la crisis de una cultura y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes. (p. 29)

Siguiendo con la autora, señala hay universos simbólicos que contribuyen a modificar la producción de un joven y adolescente, su vida está repleta de nuevos lenguajes y culturas: visuales, musicales, estéticos, étnicos, orales, corporales, tecnológicos y la escuela no puede ni debe desconocer estos lenguajes, porque allí hay una forma de decir y de mostrar, de habilitar a pensar, una forma de ser adolescente o joven hoy.

**Adolescencias: propuestas, producciones y sentidos**

En el escenario que venimos describiendo, donde adolescentes y jóvenes están inmersos en una pluralidad de prácticas, ofertas y producciones culturales, donde los signos de época aparecen en estilos y códigos comunes y en diferencias derivadas de la fragmentación social, las propuestas culturales, artísticas y expresivas suelen estar presentes en los múltiples ámbitos de trabajo. Con propósitos, encuadres y calidades diferentes, más cerca o más lejos de la habilitación o del estereotipo, estas propuestas adoptan formatos diversos y se ofrecen a través de distintos dispositivos, pero todas parecen compartir una premisa que suscribimos: constituyen espacios valiosos. Ahora bien, cabe señalar que el valor que aquí les atribuimos no se deja advertir en propuestas fuertemente preformateadas, banalizadas y/o direccionadas de manera casi excluyente a comunicar determinados mensajes. Importa, entonces, detenerse en este punto para analizar sentidos y posibilidades, procurando miradas que contribuyan a calificar y potenciar dichos espacios.

Apelar y responder al deseo, más evidente o menos explícito, de explorar y de crear que caracteriza a adolescentes y jóvenes constituye una dimensión clave de la oferta formativa que se les destina. Como venimos señalando, la variedad y la centralidad que en sus vidas tiene lo que hacen y eligen solos/as, lejos de desmerecer el valor de aquello que podemos ofrecerles, desafía nuestra capacidad de promover experiencias convocantes y relevantes. Se trata, entonces, de valorar las oportunidades que brinda el conocer y utilizar diferentes lenguajes para abrir mundos, para redescubrir el mundo y para descubrirse en él desde otros lugares. Las experiencias y las búsquedas estéticas permiten «tomar prestadas» identidades, convertirse transitoriamente en algo diferente, ser autor de algo... En este sentido, propuestas de esta naturaleza dan soporte a los ensayos que implica la construcción de identidad, al tiempo que los enriquece.

En la medida en que conocer, experimentar y expresar propicia algo del orden de lo lúdico, estas oportunidades permiten a los/as adolescentes abandonar,

reconvertir y, a la vez, conservar ese universo del cual aspiran a despegarse mientras buscan otros lugares para «jugar»: jugar a ser lo que no son, a hacer cosas diferentes de las que suelen hacer, suspender momentáneamente el vínculo que mantienen con la realidad y transformarlo a partir de nuevas experiencias.

Propiciar el diálogo entre los jóvenes y el mundo de la plástica, de la música, de la literatura, de la fotografía, del teatro, del cine, de la danza; poner a disposición lo que existe, generar condiciones para el disfrute del arte y la cultura, y ofrecer espacios y recursos para la expresión conlleva significados educativos profundos y potentes. En este proceso podrá tener lugar, o no, un diálogo con la propia capacidad de producir en esos o en otros registros, pero indudablemente se enriquecerá la percepción acerca de lo posible y lo disponible.

Al igual que en otros aspectos de la formación de adolescentes y jóvenes, la responsabilidad que en este sentido alcanza a los diversos espacios en los que se desarrolla un trabajo sistemático con ellos se diferencia de la que es atribuible a la educación formal. Sin embargo, los sentidos que desde cierta perspectiva se señalan para la educación artística escolar resultan pertinentes para indagar estos temas en los entornos formativos que nos ocupan y que interesa fortalecer. Señala Terigi (1998)

El arte ofrece (...) un sentido de lo visionario en la experiencia humana, funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad (...), vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento, nos transporta (...) al mundo de la fantasía y del sueño. Llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. En síntesis, el arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana" y por lo tanto, se plantea la necesidad de que la escuela cuente con una propuesta curricular que no trivialice la actividad, que no la justifique por su uso instrumental, que incluya a las vanguardias, al arte popular, que motorice el derecho de todos a producir y apreciar las obras artísticas y que todo este proyecto esté acompañado por una política cultural que lo sustente. ( p. 49-50)

Permitir y estimular el arte y la invención no constituyen, por cierto, objetivos siempre necesarios, siempre posibles o siempre valiosos. Sin embargo, el hecho de que habitualmente no ocupen un lugar de relevancia en las propuestas o en los productos que se desarrollan en contextos donde la adversidad más golpea parece estar más vinculado a lo que se estima importante promover allí, o a lo que se considera posible que los jóvenes generen en esas circunstancias, que al impacto de las condiciones complejas sobre la imaginación de los ellos. Cabe enfatizar, entonces, que *estos adolescentes y jóvenes* también tienen derecho a que la fantasía sea algo más que la expectativa o la ilusión de superar la precariedad.

En cualquier caso, propuestas que se inscriben en la tendencia a la estatización de la pobreza, aun cuando derivan de las mejores intenciones y acerquen a los adolescentes a códigos, técnicas y reglas propias de distintos lenguajes artísticos y expresivos. Numerosas experiencias muestran que alcanza con ofrecerles otras cosas, apostar a que pueden imaginar y crear, y sostener la propuesta. De otro modo en esos, como en todos los contextos, quedarán amarrados a lo que conocen, a lo que padecen o a lo que suponen se espera de ellos.

Asimismo como señala Graciela Frigerio (2002), no siempre narrar permite dar trámite a situaciones complejas y, complementariamente, no siempre ofrecer «escucha» o canales de expresión para relatos desgarradores significa brindar sostén. Por ello, en muchas ocasiones, el referente adulto (el docente, el tallerista, el recreador) contribuirá más a desplazar a los jóvenes del sufrimiento, y a generar en ellos y con ellos procesos que habiliten oportunidades diferentes en la medida en que los invite a «salir» hacia otros relatos.

### ***CAPÍTULO III***

En este capítulo se expondrán la posición del Educador en la actualidad desde la temática estudiada, los escenarios por los cuales transita y apuesta en la construcción saludables de prácticas que permitan orientar a adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela.

#### **La posición del adulto: ... al amparo de una apuesta**

Pensar en una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, como manifiesta Zelmanovich (2003), al menos tres consideraciones.

La primera consideración es que los adultos, en estos tiempos, al estar más vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.

La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como acceder a pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven —*que no se deja educar*—. El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización.

La tercera consideración es que, a raíz de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de niños y jóvenes en las escuelas. La pregunta que cabe formularse

es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven?. Tal vez, se trate de sostener la —apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacio de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenernos nosotros, entre adultos, en una suerte de —dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente.

El sociólogo Richard Senté(2000) subraya que el vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua y que, por el contrario, todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. El ataque al Estado de bienestar se realiza a partir de la sospecha de que los que dependen del Estado son parásitos sociales, más que personas verdaderamente indefensas.

Por su parte el filósofo Paul Ricoeur(1992) plantea que por que alguien depende de mí, soy responsable de mi acción frente al otro. Señala, también, que es posible mantener esa responsabilidad imaginando constantemente que hay un testigo para todo lo que decidimos y hacemos, y que ese testigo es alguien que confía en nosotros. Para ser felices, tenemos que sentirnos necesitados. Tiene que haber otro en situación de carencia. La pregunta —“¿quién me necesita?”, sufre un cambio radical en el capitalismo moderno. El sistema irradia indiferencia en tanto no hay razón para ser necesitado. Lo hace a través de la reestructuración de las instituciones en las que la gente es tratada como imprescindible. Esto hace que disminuya brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario para los demás. La falta de confianza y de compromiso mutuo amenaza el funcionamiento de cualquier empresa colectiva. Cuando la gente desconfía de ser necesitada, puede ser decididamente mas desconfiada con los demás.

Jhon Bolwby(1993) señala que una persona adulta auténticamente independiente, sanamente independiente, puede depender de otros cuando la

ocasión lo requiere y también puede discernir en quién le conviene confiar, a diferencia de lo que indican los estereotipos culturales respecto de qué es ser un adulto independiente, autosuficiente.

Es interesante pensar estas cuestiones en el mundo de las relaciones que acontecen entre docentes en una escuela y con los adultos que comportan con los docentes el cuidado de los niños y de los jóvenes, en sus familias. Estas relaciones se producen en un marco en que las incertidumbres generadas por la flexibilidad, la ausencia de confianza y de compromiso, la superficialidad del trabajo en equipo, el fantasma de no conseguir hacer nada en el mundo, de hacerse una vida mediante el trabajo, todas ideas generadas por el capitalismo moderno, suelen despertar un deseo de comunidad. Pero cabe alertar aquí sobre un posible malentendido. Tal como lo señala Senté (2000), ese deseo de comunidad es defensivo y a menudo se manifiesta como rechazo, por ejemplo, a los inmigrantes y a otras —~~personas~~ personas de afuera”. —~~los~~ nosotros” puede ser una falsa palabra cuando se convierte en un punto de referencia contra el mundo exterior.

Esta realidad nos toca también en las escuelas, cuando un —~~nos~~ nosotros” se presenta como un modo de autoprotección frente a la irrupción de las familias que buscan ese espacio —último bastión del estado benefactor- un lugar donde construir un sentido que no encuentran en el mundo del trabajo. Es interesante preguntarnos, en este punto, qué sucedería si trocáramos ese —~~nos~~ nosotros” por otro —~~nos~~ nosotros” en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela y entre las familias y las escuelas. Algo así como —~~adultos con~~ adultos con adultos”, al amparo de los niños y de los jóvenes.

La vergüenza de reconocer la necesidad mutua, redundante en la vulnerabilidad de la confianza entre colegas y con las familias, lo que acrecienta la vulnerabilidad de los docentes para afrontar las duras condiciones en que se desarrolla la tarea.

Hasta aquí algunas ideas que no pretenden ser respuesta a la pregunta con la que inicié este apartado acerca de cómo *lograr no transferir la propia*



*vulnerabilidad al niño o al joven*, pero pueden ser orientadoras para encontrar canales que nos permitan pensar colectivamente, para encontrar espacios que nos convoquen como adultos, y desde algún entusiasmo, poder transmitir el deseo de saber, ofrecernos como mediadores de la cultura. No se trata de asumir toda la responsabilidad social, se trata de encontrarnos los adultos en una misma apuesta, la de encarnar para nuestros alumnos a otro disponible, que pueda ejercer funciones subjetivantes. Una apuesta a ofrecer un espacio abierto capaz de suscitar el deseo del sujeto que, en el caso del niño es el juego, la narrativa, la ficción, y en el caso del adolescente son los ensayos y la posibilidad de construir una ilusión, un proyecto. Una apuesta a construir una asimetría siempre necesaria aunque difícil, por tratarse de estos tiempos en que los lazos sociales y legales que sostienen las filiaciones se hallan debilitados, de padres desocupados o hiperocupados, de información masiva y simultánea para adultos y niños, de docentes desautorizados o desprestigiados, de escuelas que merecen pensarse en tiempos de profundo desamparo.

### **El educador en contextos actuales**

Hannah Arendt (2003) manifiesta, que los educadores representan para el joven el mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que los hicieron y aunque abierta o encubierta, prefieran que este mundo fuera distinto.

El “mundo” adulto se sitúa en un marco contextual cultural y social que se expresa en varios trayectos y lenguajes, autores como Duschatzky (2007) destacan las siguientes consideraciones:

- Las emociones, lo inmediato y el consumo como modalidades subjetivas ante lo real.
- Un cierto borramiento de las asimetrías con el sujeto infancia y sujeto adolescente.
- El fin del modelo tradicional de familias por organizaciones familiares y ensambladas.
- La velocidad de las acciones y la costosa aceptación del diferimiento de los placeres.

Estas consideraciones son atravesadas por numerosas situaciones de tensiones y malestar en distintos procesos inherentes a la naturaleza educativa y a los sujetos que en ella se encuentran.

Desde este marco el término adulto señala Débora Kantor (2008)

No remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculos con ellos, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere, para su formación y los contenidos que se ponen en juego. (p. 66)

En este sentido otros de los puntos clave es la asimetría que permite educar, la autoridad adulta hoy cuestionada y sobrevaluada, situando al adulto como poco competente bajo una supuesta incompatibilidad con principios democráticos y participativos, requiriendo de nuevas miradas y construcciones que permita reinscribir su sentido junto a la responsabilidad de educar. Kantor cita a **Duschatzky** (2007), quien señala

Reconstruir o redefinir la asimetría en un mundo visiblemente desregulado, solo es posible sobre la base (de unas pocas) certezas que permitan sobreponerse al desconcierto que generan (las muchas) que no tenemos, sumergiendo a los adultos al mismo desamparo que padecen los jóvenes hoy (p.70).

La asimetría, la autoridad, la confrontación necesaria, son referenciadas desde el debilitamiento en los contextos educativos como una supuesta incompatibilidad entre ellas al igual que la premisa de la participación el protagonismo de los destinatarios.

Siguiendo con Kantor (2008) puntualiza, no es el mero estar allí (en relación al adulto educador) lo que opera como condición de posibilidad, sino las formas en que despliega esa presencia y los significados que adquiere.

En su artículo —Escuela y Subjetividad”, Álvarez Uría (1995) toma aspectos de la biografía de Albert Camus para reflexionar acerca del papel de la escuela y del educador en la construcción de alternativas posibles frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables.

Albert Camus llegó a convertirse en un afamado escritor. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, prácticamente huérfano de padre desde

muy pequeño, aún bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras. La pregunta que se nos impone es: ¿cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaba en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

Hay que salirse de las explicaciones que supondrán que es una inteligencia excepcional de la naturaleza de Camus lo que lo llevó a superar en su trayectoria social lo que le estaba negado por sus condicionamientos vitales de origen sociofamiliar. No es una inteligencia excepcional o un esfuerzo inconmensurable lo que explica que Camus desafíe su destino de fracaso, sino que se conjugan en este caso una escuela comprometida, representada en la figura de un maestro educador popular, con el acompañamiento de la familia del alumno, lo cual genera las condiciones para que una trayectoria alternativa se concrete.

Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto. Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.

Pensar a la escuela como constructora de subjetividades, y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar cierta posibilidad de mejorar las condiciones en las cuales los alumnos van trazando sus trayectorias. El intento apunta a no confirmar una de las consecuencias más negativas de nuestros tiempos: la exclusión y la imposibilidad que ella genera.

En estudios realizados por Carina Kaplan, (1997), arriba a resultados similares:  
- que las expectativas de los maestros acerca del rendimiento de sus alumnos se centran con bastante frecuencia en sus valoraciones sobre la inteligencia;-  
que estas valoraciones cobran una significación particular en el contexto escolar;

- que los docentes participan de una evaluación específicamente escolar de la inteligencia;
- que las principales diferencias en torno a las apreciaciones sobre la inteligencia de sus alumnos se estructuran inconscientemente a partir del nivel socio - económico y cultural de los niños;
- que los niños pobres son considerados menos inteligentes o bien que su fracaso escolar está en línea directa con sus supuestas capacidades asociadas a la inteligencia.

### **El poder simbólico del docente**

Se pone en evidencia así el lugar que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos. Distintas investigaciones, como las mencionadas anteriormente, han propuesto describir cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en las trayectorias escolares.

Los datos dieron cuenta del fuerte impacto que tienen las creencias del maestro respecto de las capacidades de sus alumnos. De esta forma, a modo de profecías auto-cumplidoras, las expectativas de rendimiento de los docentes se traducen en ciertos resultados escolares. Se podrían sintetizar sus conclusiones en una suerte de equivalencias que resultarían así: Altas expectativas = altos rendimientos y Bajas expectativas = bajos rendimientos.

Las respuestas pueden ser pensadas cuando la escuela encuentra mecanismos de funcionamiento, discursos, prácticas y sujetos docentes dispuestos a no estigmatizar a los alumnos en virtud de su origen social y, entonces, salirse del círculo vicioso de la reproducción de la pobreza.

El sentimiento de vulnerabilidad de nuestras infancias, adolescencias y juventudes no es sólo observable en los sectores estructuralmente pobre o indigente; afecta a la población escolarizada y no escolarizada en su conjunto, aunque de diferentes formas. Si bien es cierto que en nuestras sociedades

contemporáneas la proyección hacia el futuro es dificultosa para prácticamente toda la sociedad, no obstante, en las escuelas, ciertos estudiantes logran fabricar una representación utópica del porvenir.

En contextos adversos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello.

Aun así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades de democratización. Las instancias de reflexión sobre la práctica pueden permitir precisamente que los docentes aprendan a conocer a sus alumnos en sus identidades y constricciones materiales y culturales, sin prejuizarlos, sin condenarlos de antemano; y estar así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos.

La comprensión del otro en su identidad sociocultural, requiere de un proceso de aprendizaje permanente por parte de los actores de la cotidianidad escolar. Conocer las formas del capital cultural de origen de los alumnos, llegar a comprenderlas, es una tarea reflexiva y sostenida en el tiempo. Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares.

Esta forma de interpretar las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad.

El desafío de la escuela por conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes no debe conducir a realizar un diagnóstico sociocultural condenatorio y definitivo de los estudiantes, que lleve a reproducir sus desventajas iniciales. Repensar discursos, que se asientan en frases como —no vale la pena enseñarles mucho porque no terminarán la escuela o terminarán siendo peones como sus padres”, es uno de los principales retos de los docentes que enseñan en contextos difíciles. Lo difícil no es imposible.

Las preguntas son: ¿cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? ¿Cómo operar sobre lo que es en apariencia inevitable?

Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, consideramos que es necesario tener en cuenta la “elección de Camus”, ya que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. Para superar estos límites, es necesario reparar en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia, que repercuten en la imagen de sí mismos que estos tienen, interiorizando así juicios de valor que pueden abrir o cerrar las posibilidades de experiencias educativas y sociales de carácter democratizador.

La institución escolar en general y el docente en particular constituyen figuras centrales en las auto-imágenes que fabrican los estudiantes y en los sentidos que va adquiriendo para ellos su escolarización. Estos “otros” le devuelven al niño y al joven una imagen en espejo donde mirarse (y reconocerse o negarse), que incidirá innegablemente en el recorrido que concrete en el sistema escolar.

De hecho, muchas instituciones, contra viento y marea, desafían los “destinos negativos” de aquellos estudiantes atravesados por condicionamientos de la pobreza, contribuyendo a reforzar positivamente su autoestima y sus expectativas a futuro. Torcer la profecía de fracaso es algo que los profesores, en muchos casos, han sabido hacer y muy bien. De hecho, es muchas de las veces la firme voluntad de sacar adelante a los estudiantes la que permite al docente concretizar múltiples alternativas frente a un supuesto inevitable fracaso esperado para ciertos individuos y grupos.

La escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan a las trayectorias de los estudiantes, pero

sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propia valía social y escolar.

Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas. Y en esta tensión el docente tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se torna, entonces probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, otras trayectorias y destinos son posibles. La confianza hacia los estudiantes es un recurso altamente confiable.

Pensar las posibilidades que tiene la escuela a fin de convertirse en un espacio de inclusión para todos y todas nos sitúa ante numerosos desafíos.

### **El educador en los escenarios actuales:**

Algunos autores consideran la necesidad e importancia frente a estos escenarios destacar y diferenciar la función del educador, siendo que la función es pedagógica, por ende inherente a la profesión educativa cuyo fin persigue articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Y es en el rol donde aparece la singularidad de este docente, su impronta, su recorrido, su mirada, su posición para desembarcar estos contenidos como así también su manera de vincularse con el alumno que está en proceso de aprendizaje.

Es en esta distinción es donde se puede observar que, fue el rol de este quehacer docente el cual se ha ido transformado a través de tiempo, ya que esta posición no es la misma de antaño, generando algunas veces un desencuentro entre lo singular y la tarea docente, provocando sensaciones de desasosiego y frustración frente algunas acciones que no dieron los resultados esperados.

Frente a este posicionamiento interpela a pensar en una apuesta participativa, de protección y cuidado, manifiesta Silva Bleichman (2001) *–educar en torno a la confianza, en dirección a la emancipación, remite a la necesidad de adultos, que tienen los niños, adolescentes y jóvenes, para incluirse en el mundo , para apropiarse de él y para transformarlo”*. (p. 89)

Una apuesta que oscila entre “el que quiere el educador” y “el que puede”. En lo que quiere aparece lo vinculado a lo ideal, a los mandatos institucionales, a eso que excede su alcance educativo en lo que puede aparecen obstáculos y se plantean los límites de las posibilidades reales.



# *MARCO METODOLÓGICO*

## **Encuadre Metodológico**

El trabajo de campo se desarrolló en tres escuelas de educación secundaria de la ciudad de Paraná.

La escuela N° 1 ubicada en la zona del Norte de la ciudad cuenta con una matrícula de más de 800 alumnos en dos turnos. En la actualidad concurren adolescentes y jóvenes de varios barrios de la ciudad. Posee tres orientaciones: Humanidades, Turismo y Cs. Naturales.

La escuela N° 2 pública de gestión privada ubicada en la zona noreste de la ciudad con una matrícula de 350 alumnos, con la orientación es en Ciencias Sociales y Humanidades.

La escuela N° 3 de educación técnica ubicada en la zona este de la ciudad con una matrícula de 500 alumnos. Posee las siguientes orientaciones: Técnico en Electrónica, en Computación, Maestro mayor de Obra y Técnico Mecánico Electricista.

### **Características de la Investigación:**

- Tipo de estudio: no experimental o *ex post facto*: no hay manipulación intencional ni asignación al azar. Los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado.
- Según su objetivo: un estudio descriptivo. Macbeth y López Alonso (2008) Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno sometido a análisis. Los estudios descriptivos se suelen usar como métodos de recopilación de datos, la observación, los cuestionarios, las encuestas de opinión (p. 27).
- Según su alcance: un estudio transversal. Carlos Sabino (1996), "el objetivo de este diseño es observar una población en un momento único en el tiempo, el estado actual de la cuestión" (p. 89).
- Según el carácter de la medida: cuantitativa-cualitativa.

- Según el diseño: es de campo. Carlos Sabino señala

Los diseños de campo son los que se refiere a los métodos empleados cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo; estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano.( ibid , p. 95).

### **Población y Muestra:**

Población: Adolescentes de tres escuelas, que cursan el ciclo orientado de la ciudad de Paraná.

Muestra: se alcanzó a 235 alumnos de ambos sexos que cursan el 5to y 6to. año del ciclo orientado de educación secundaria. El carácter de la muestra es de tipo probabilístico, " se puede determinar la probabilidad de cada elemento de la población forme parte de la muestra" (León y Montero, 1993 p. 78).

### **Técnica utilizada en la recolección de datos:**

Encuesta anónima auto administrada a alumnos que cursan los años mencionados. Carlos Sabino menciona, —el material para realizar la encuesta, una vez establecido los contextos teóricos, establecer los objetivos, las hipótesis, las variables que interesa observar, los grupos, que han de ser analizados, poder proceder posteriormente a la redacción de las preguntas." (p.81),

El cuestionario fue la estructura elegida para realizar la encuesta, con preguntas cerradas en su mayoría y una pregunta abierta; con el objetivo de facilitar el análisis posterior de datos. La realización de la misma fue auto administrada.

Cabe aclarar que, se realizó una instancia previa (antes de la administración) en la cuál se orientó a los encuestados acerca del objetivo de la muestra y el encuadre de la investigación. En este sentido Carlos Sabino manifiesta

Es difícil poder realizar estudios de validación en cada encuesta, razón por la que los investigadores que utilizan estos procedimientos optan, (..), una forma de tratar de corregir el efecto de la deseabilidad social es

alertar al encuestado sobre esta tendencia y rogarle máxima sinceridad en las cuestiones que puedan ser más susceptibles al fenómeno.(ibid p. 89)

El objetivo de su aplicación es conocer la percepción de los adolescentes que cursan el ciclo orientado de educación secundaria acerca del rol del educador en prevención de adicciones.

El cuestionario fue construido ad hoc por la tesista en base al marco teórico propuesto. Estuvo compuesto por preguntas en su mayoría cerradas con opciones y en su minoría abiertas. Una vez construido, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 25 adolescentes provenientes de otras escuelas de la ciudad para identificar dificultades en la comprensión de los ítems.

*En anexos se encuentran las notas elevadas para la correspondiente autorización a las autoridades de las escuelas participantes de la muestra.*

A continuación se anexa la encuesta:

ENCUESTA ANÓNIMA A ALUMNOS DEI CICLO ORIENTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La presente encuesta intenta recabar datos acerca de la percepción que los adolescentes manifiestan del rol de sus docentes en relación a la prevención de adicciones. Solicitamos tu voluntaria y sincera colaboración para completar la misma.

I) Marcá con una cruz:

Varón	
Mujer	

Marcá con una cruz:

Escuela estatal	
Escuela privada	

Completá la orientación:

Técnica	
Bachiller	

Indicá: Edad:.....Curso al que concurrís: 5to.....6to.....Turno:.....

II) Existen actividades en tu escuela que apunten a la prevención de adicciones( alcohol, tabaco, drogas). SI.... NO....

▪ Si contestas Si ¿Que actividades? Marcá con una cruz, (hasta tres opciones) las mas importantes para vos

Talleres de reflexión	
Clases expositivas	
Charlas informativas	
Proyectos institucionales de prevención (participan algunos cursos o toda la escuela)	
Actividades recreativas(deportivas, solidarias ,de expresión artísticas, musicales etc)	
Otro ¿Cual?	

▪ ¿A cargo de quienes? Marcá con una cruz, hasta tres opciones:

Directivos	
Profesores	
Preceptores	
Asesores pedagógicos	
Tutores	
Profesionales	
Otro ¿Cuál?	

III) 1- ¿Consideras a la escuela como un espacio de diálogo para abordar la Prevención de Adicciones? Marcá con una cruz y justificá por qué.

Sí	
No	

¿Por qué? .....

Te sentís escuchado por tus profesores o por algún profesor en especial? SI..... NO.....

Si tu respuesta es SI. Responde de que materia es el profesor: ..... Sexo del docente: F.... M.....

2-¿Ante una situación conflictiva de convivencia ,disciplinaria los profesores buscan una resolución pacífica? SI.....NO.....

Si tu respuesta fue si, especifica de que materias , son los profesores: .....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F..... M.....

3- ¿Sentís que tus necesidades interesan a algún profesor? SI.....NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F.....M.....

4-¿Sentís que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua? SI..... NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F.....M.....

IV) 1- ¿Sentís que los profesores se interesan por lo que te gustaría aprender mas allá del programa de la materia? SI..... NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia:.....Sexo: F.....M.....

.....Sexo: F.....M.....

2- ¿Algunos profesores enseñan valores y habilidades que te puedan servir para tu proyecto futuro de vida? SI..... NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia:.....Sexo: F.....M.....

.....Sexo: F.....M.....

3-¿Algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación? SI.....NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia:.....Sexo: F.....M.....

.....Sexo: F.....M.....

4- ¿Sentís que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, quieren? SI.... NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia, son los profesores:.....Sexo: F.....M.....

5- ¿Sentís que algunos profesores, te estimulan en tus habilidades personales y grupales? SI..... NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia, son los profesores:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F.....M.....

V) 1-¿En algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.), tu conducta y los que los otros ven de vos? SI.....NO.....

Si tu respuesta es si, especifica de que materia, son los profesores:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo:F.....M.....

2- ¿Tu escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde abordan valores, derechos y temas actuales de tu interés?

SI...NO.... Si tu respuesta es si, especifica de que materia, son los profesores que participan:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F.....M.....

3- ¿Sentís que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés (técnicas de relajación, técnicas de estudios, como manejar los tiempos)? SI..... NO..... Si tu respuesta es si, especifica de que materia, son los profesores:.....Sexo: F..... M.....

.....Sexo: F.....M.....

### Confiabilidad

Procesamiento de datos: se utilizó el programa SPSS 1.9 utilizando el cálculo de frecuencias.

Los ejes considerados se relacionaron con la operacionalización de las variables, centradas en el marco teórico propuesto de Habilidad para la vida, considerando los siguientes aspectos:

- Generales: sexo, materia que dicta.
- Interpersonales y de comunicación.
- Toma de decisión y resolución de conflictos.
- Habilidades de construcción de Autoestima y confianza.

### Operalización de las variables:

Variables	
<b>Habilidades interpersonales y de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación Verbal/No verbal.</li> <li>Escucha activa.</li> <li>• expresión de sentimientos (capacidad de responder sin culpar, capacidad de recibir respuestas)</li> <li>• habilidad de saber buscar ayuda</li> <li>• capacidad de negociación/manejo de conflictos</li> <li>• habilidades asertivas</li> <li>• habilidades de rechazo</li> </ul>
<b>Habilidad de toma de decisión y pensamiento crítico.</b>	<i>Toma de decisión / resolución de problemas</i>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de análisis de la influencia de los valores y actitudes -propios y de los demás- en la motivación</li> </ul> <p><i>Habilidades de pensamiento crítico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la influencia de los medios y de los pares</li> <li>• Análisis de actitudes, valores, normas sociales, creencias y factores que las afectan</li> <li>• Identificación de información y recursos relevantes</li> </ul>
<p><b>Habilidades de autoestima y confianza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de autoconocimiento, incluyendo derechos, influencias, valores, fortalezas y debilidades</li> <li>• Habilidad de plantear metas y proyectos</li> <li>• Habilidades de autocontrol, autoevaluación y autovaloración</li> <li>• Habilidad para el retraso de la gratificación inmediata</li> </ul> <p><i>Habilidades para manejo del estrés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo del tiempo</li> <li>• Pensamiento positivo</li> <li>• Técnicas de relajación</li> </ul>

*ANÁLISIS DE DATOS:  
RESULTADOS*



## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

A continuación se exponen y analizan los resultados obtenidos en relación a —La percepción de los adolescentes respecto a los educadores en su Rol en la Prevención de Adicciones”, para lo cual se contó con una población de 235 adolescentes, mujeres y varones que cursan el 5to. y 6to. año del ciclo orientado de educación secundaria de tres escuelas de la ciudad de Paraná.

Este análisis busca exponer las características que destacan los adolescentes acerca de las **características de los educadores como promotoras de conductas de Prevención de Adicciones en el ámbito escolar.**

Los hallazgos plantean nuevos interrogantes para futuras investigaciones, proporcionando información valiosa para continuar su análisis.

A continuación se expondrá el análisis de los resultados por cada ítem de la encuesta administrada. Cabe aclarar que en el apartado anexo, se encuentran expuestos los resultados individualizados por escuela para otorgar mayor confiabilidad al trabajo.

### **I) Descripciones generales de la población:**

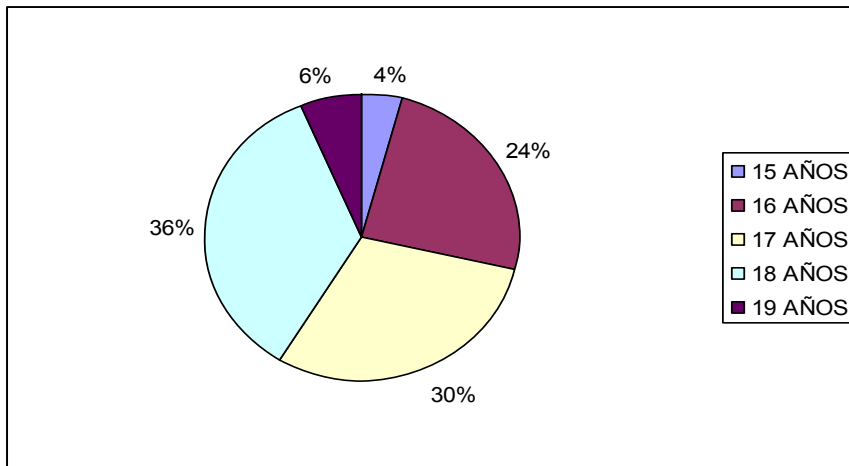
- 1-Edad
- 2-Tipo de Gestión Educativa.
- 3-Año de cursado
- 4-Orientación Educativa

#### **1-Edad**

En cuanto a la distribución de la población de acuerdo a la variable edad, en grafico I, se recogen los datos que dan cuenta de la distribución de porcentaje de los alumnos encuestados perteneciente a escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Paraná.

## **GRÁFICO I**

Porcentaje de distribución por edades de alumnos encuestados



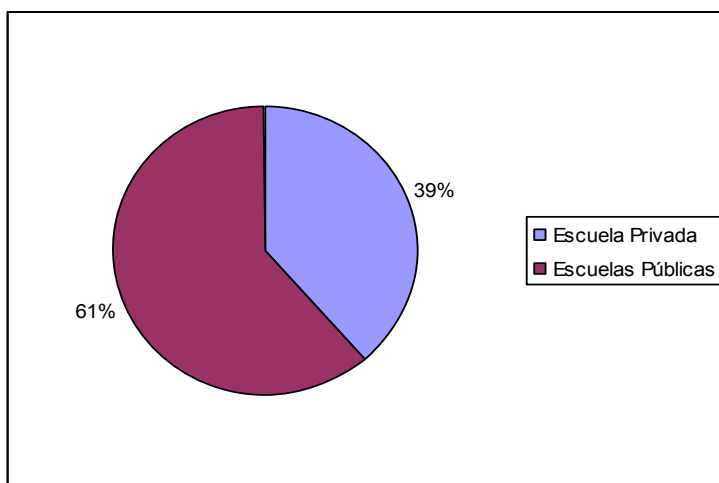
Como se evidencia en el Gráfico I la edad que oscila entre los 15 y 19 años encontrándose el mayor porcentaje (36%) a la edad 18, seguido por 17 años (30%) y 16 años (24%).

## 2-Tipo de gestión educativa

Se detalla en el Gráfico II los porcentajes de distribución según el tipo de gestión educativa.

### GRÁFICO II

Porcentajes de alumnos adolescentes según el tipo de gestión educativa.



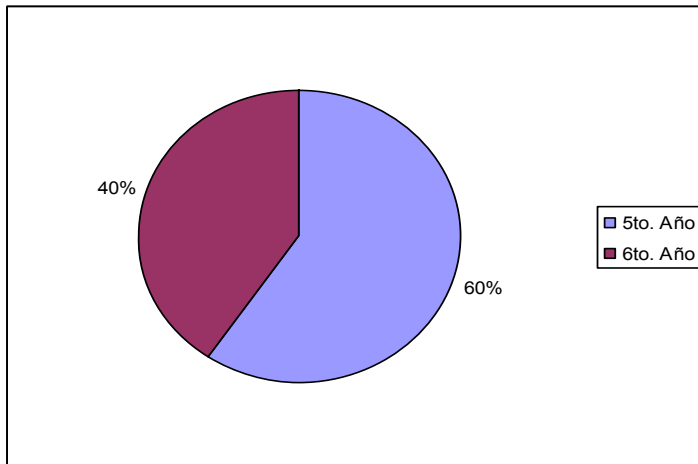
Como se observa en el Gráfico II hay diferencias en relación a la distribución de alumnos adolescentes con mayor porcentaje (61%) en escuelas públicas y en un porcentaje menor (39%) en escuelas privadas.

### 3-Año de Cursado

El Grafico III presenta los porcentajes según la distribución de los alumnos adolescentes según el año de cursado.

#### GRÁFICO III

Porcentaje de alumnos adolescentes según el año de cursado.



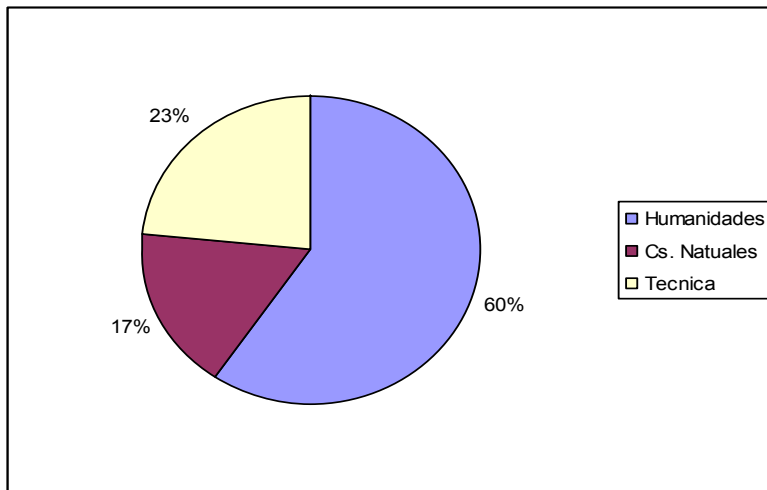
Se observa un mayor porcentaje (60%) de distribución de alumnos adolescentes en 5to. año y en menor porcentaje (40%) de alumnos en 6to. año.

### 4- Orientación Educativa

En el Grafico IV se detalla los porcentajes de distribución según las orientaciones educativas de los alumnos adolescentes encuestados.

#### GRÁFICO IV

Porcentajes según la Orientación Educativa

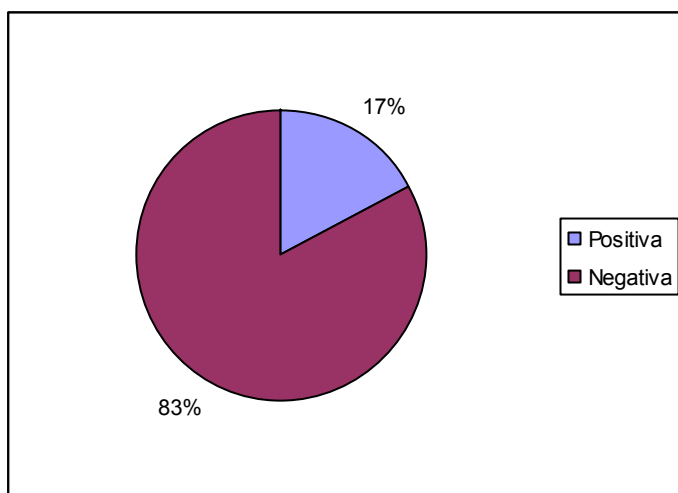


**II) Descripciones específicas de acuerdo a los resultados de cada pregunta realizada**

*1-Existen actividades en tu escuela que apunten a la prevención de adicciones (alcohol, tabaco, drogas).*

**GRÁFICO V**

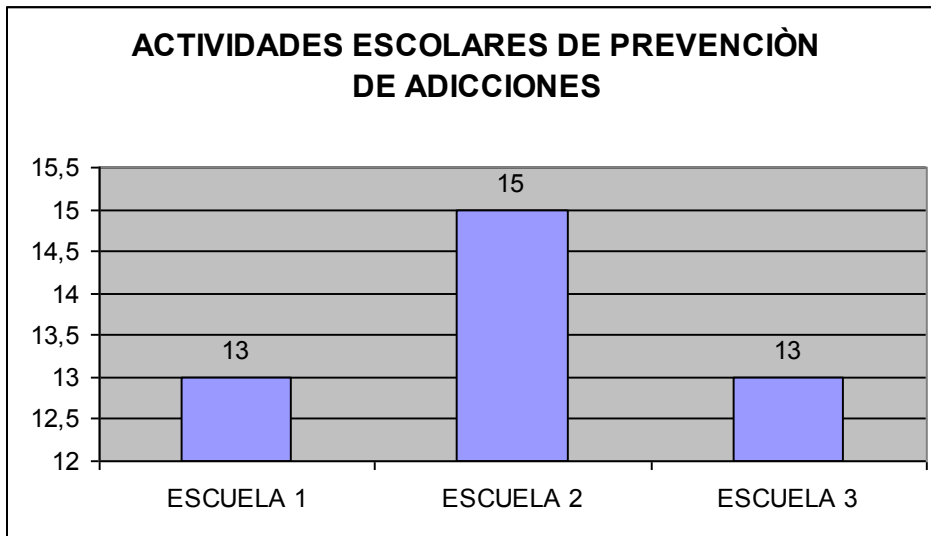
Porcentaje de respuestas obtenidas



Se observa en el gráfico que un 83% de los adolescentes encuestados manifestaron negativamente acerca si *existen actividades en la escuela que apunten a la prevención de adicciones (alcohol, tabaco, drogas)* y un 17% manifestó positivamente.

**GRÁFICO VI**

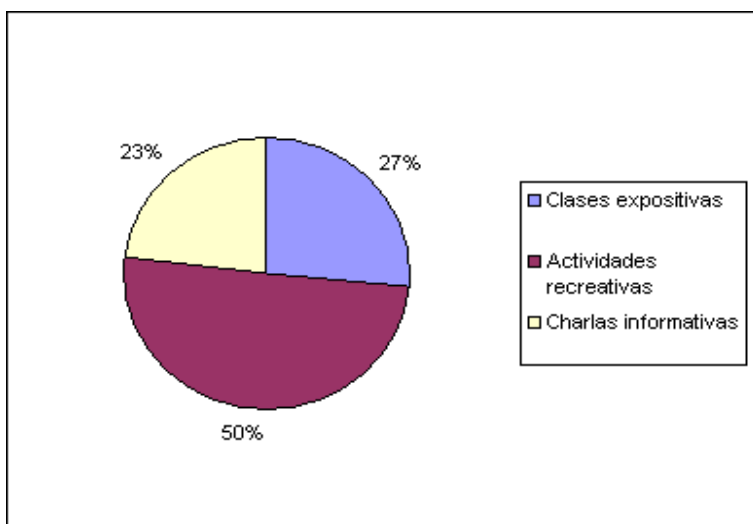
Cantidad de respuestas positivas obtenidas por escuelas



Podemos observar que solo 41 alumnos adolescentes consultados sobre un total de 235 estudiantes encuestados manifestaron acerca de actividades de Prevención de Adicciones en la escuela.

**GRÁFICO VII**

Porcentaje en relación a las características de las actividades elegidas por los alumnos adolescentes encuestados



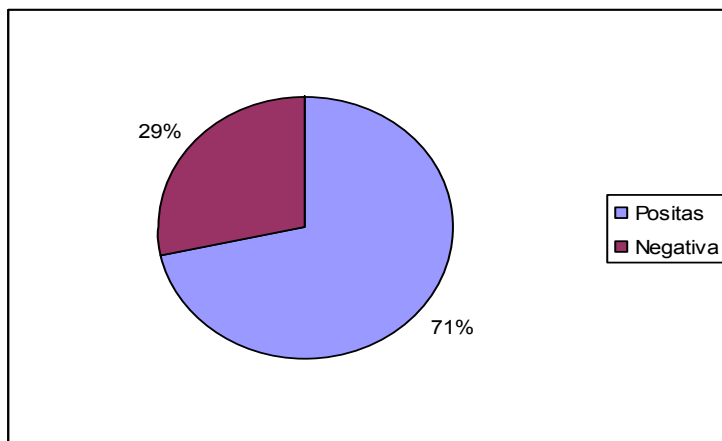
Se observa que las actividades recreativas son la mas identificadas por los alumnos encuestados desde los espacios de prevención de adicciones.

Identifican en su mayoría a los profesores seguido de profesionales externos a la institución y en tercer lugar al asesor pedagógico.

**2-¿Consideras a la escuela como un espacio de diálogo para abordar la Prevención de Adicciones? Marca con una cruz y justifica por qué.**

### GRÁFICO VIII

Porcentaje de respuestas positivas



Se observa que la gran mayoría de los alumnos adolescentes encuestados en un 71% consideran a la escuela como un espacio de diálogo para abordar temas referidos a las a la prevención de adicciones y un 29% en forma negativamente. Destacan el lugar de contención que ofrece la escuela y a la posibilidad que de ser escuchados, respetados. Identificando las respuestas más relevantes:

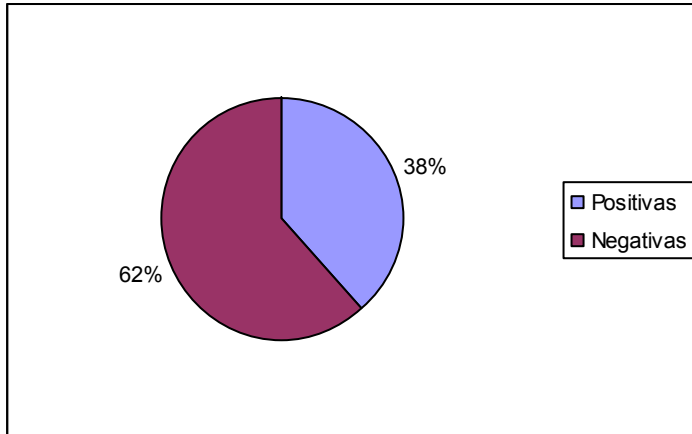
- La escuela como espacio de Aprendizaje y Prevención
- La escuela como ámbito donde encontramos referentes (profesores) con quienes hablar de la problemática.
- La escuela como espacio de contención y confianza, que habilita al alumno a hablar de estos temas. Si no es en la escuela donde sino”
  - —Porque es uno de los lugares en donde se puede encontrar confianza”
  - —Si tenemos algún problema lo podemos hablar en la escuela”
  - —Porque los profesores te escuchan y te ayudan mucho”

Podemos observar a partir de estos datos, el lugar de la escuela como espacio de diálogo, y el asignado al adulto educador (profesor) como referente en las actividades que se desarrollan en referencia a la prevención.

### 3-¿Te sentís escuchado por tus profesores?

#### GRÁFICO IX

Porcentaje de las respuestas obtenidas

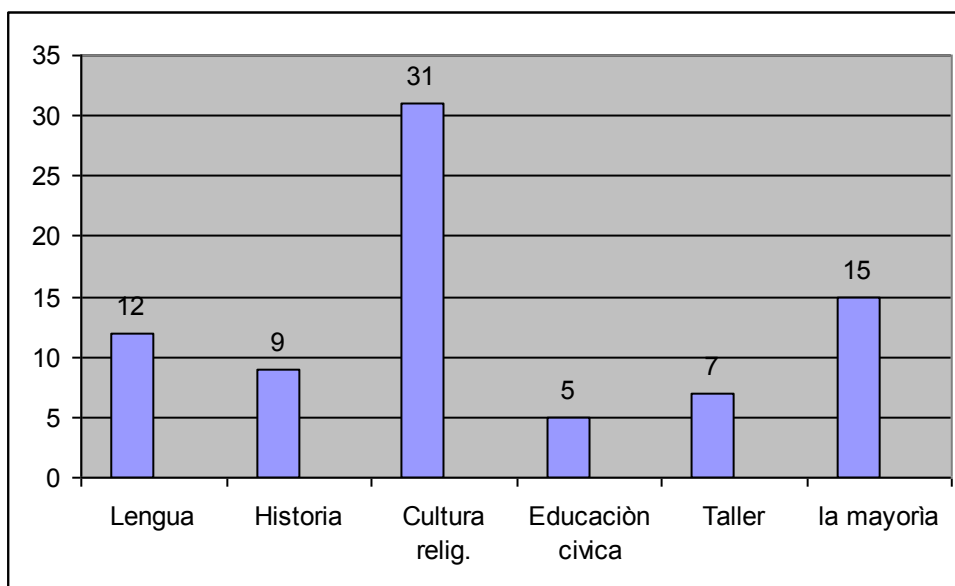


Se observa en el gráfico que un 62% de los adolescentes encuestados manifiestan negativamente ante la pregunta si se sienten escuchado por los profesores y un 38% manifiesta positivamente

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares

#### GRÁFICO X

Cantidad de respuestas positivas obtenidas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

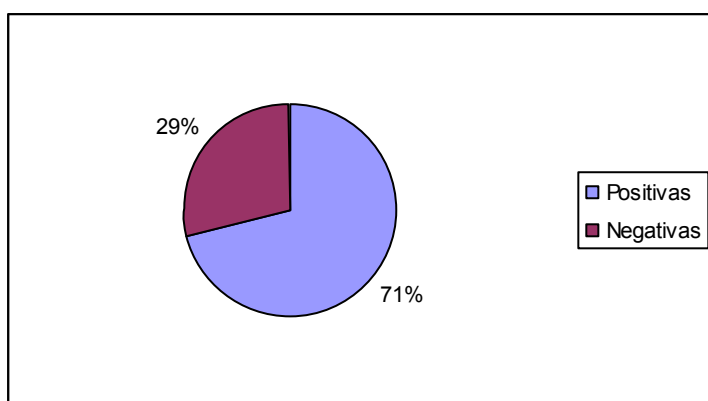


Se observa en el gráfico que, los alumnos encuestados manifiestan que los profesores de los espacios curriculares de Cultura Religiosa, seguido por la mayoría y de Lengua y Literatura tienen apertura al diálogo.

**4-¿Ante una situación conflictiva de convivencia –disciplinaria los profesores buscan una resolución pacífica?**

#### GRÁFICO XI

Porcentaje por respuestas obtenidas



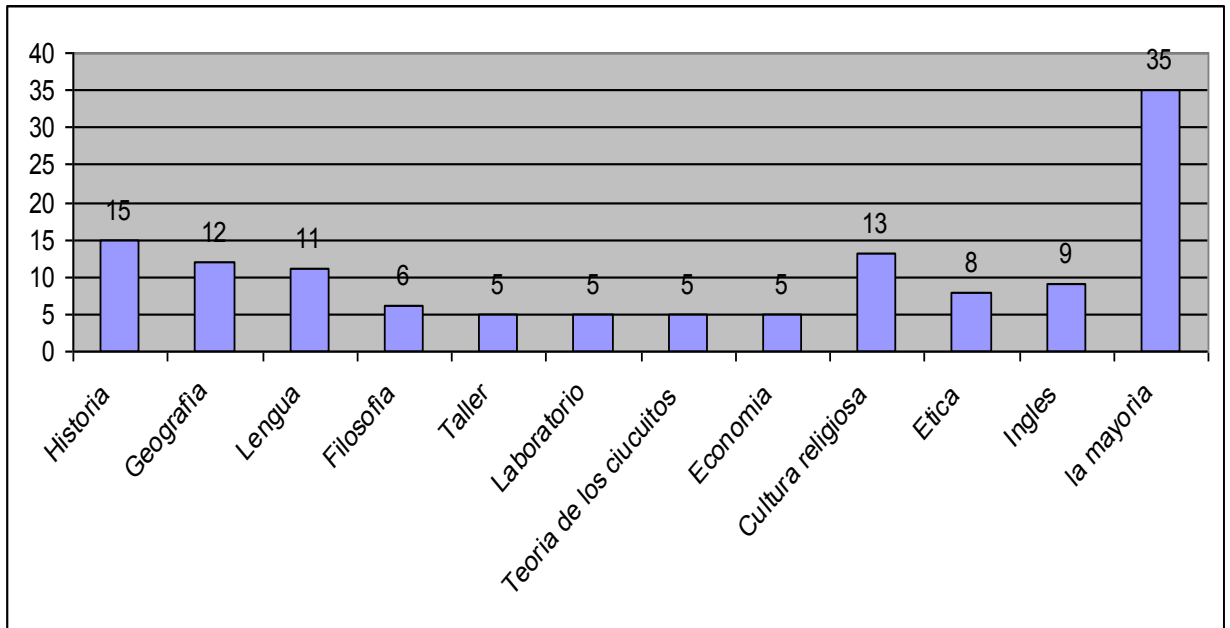
Se observa en el gráfico que el 71% de los adolescentes encuestados manifestaron afirmativamente acerca de la resolución pacífica de conflictos y solo un 29% negativamente.



En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

**GRÁFICO XII**

Cantidad de respuestas positivas obtenidas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

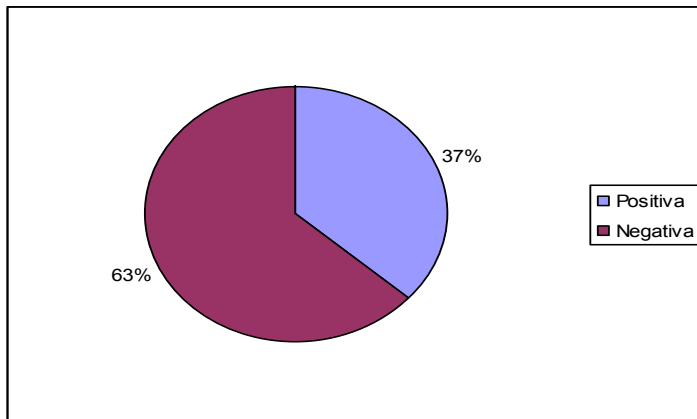


Se observa que, de acuerdo a los adolescentes encuestados la mayoría de profesores buscan la resolución pacífica de situaciones conflictivas, seguido de los docentes de Historia y Cultura religiosa.

**5-¿Sentís que tus necesidades interesan a algún profesor?**

**GRÁFICO XIII**

Porcentaje de respuestas obtenidas

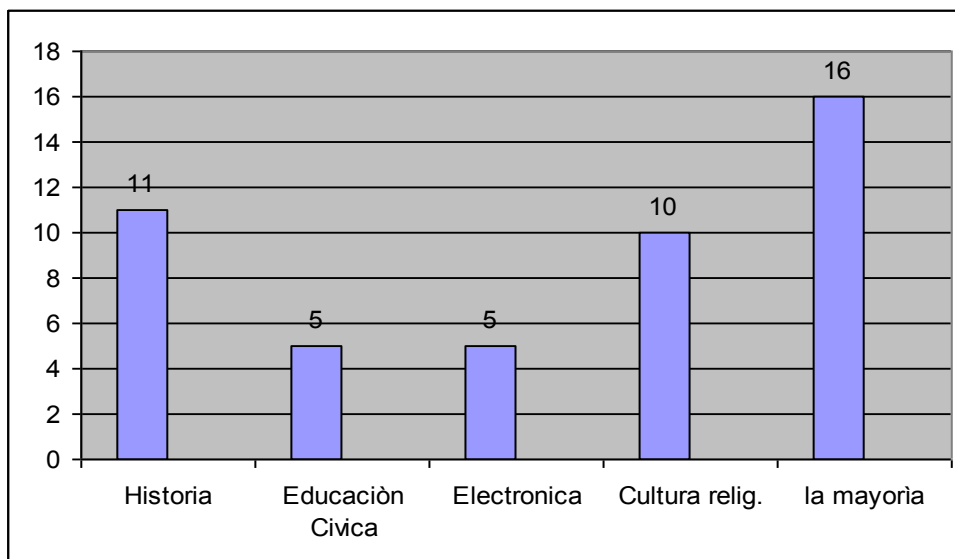


Se observa en el grafico que el 62% de los adolescentes encuestados manifestaron negativamente ante la percepción si sus necesidades interesan a algún profesor y solo un 37% manifestó positivamente

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

#### GRÁFICO XIV

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados



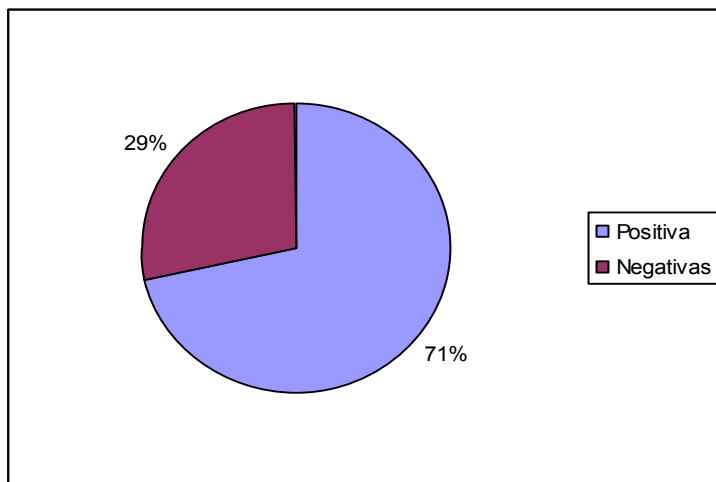
Se observa en el gráfico que los profesores de los espacios curriculares más seleccionados en las respuestas positivas corresponde a la mayoría de los docentes, seguidos Historia y Cultura Religiosa.

Al igual que el ítem acerca si se sienten escuchados por sus profesores, la percepción que los alumnos adolescentes encuestados refieren es que en su mayoría sus necesidades no interesan a los profesores.

**6-¿Sentís que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua?**

**GRÁFICO XV**

Porcentaje de respuestas obtenidas

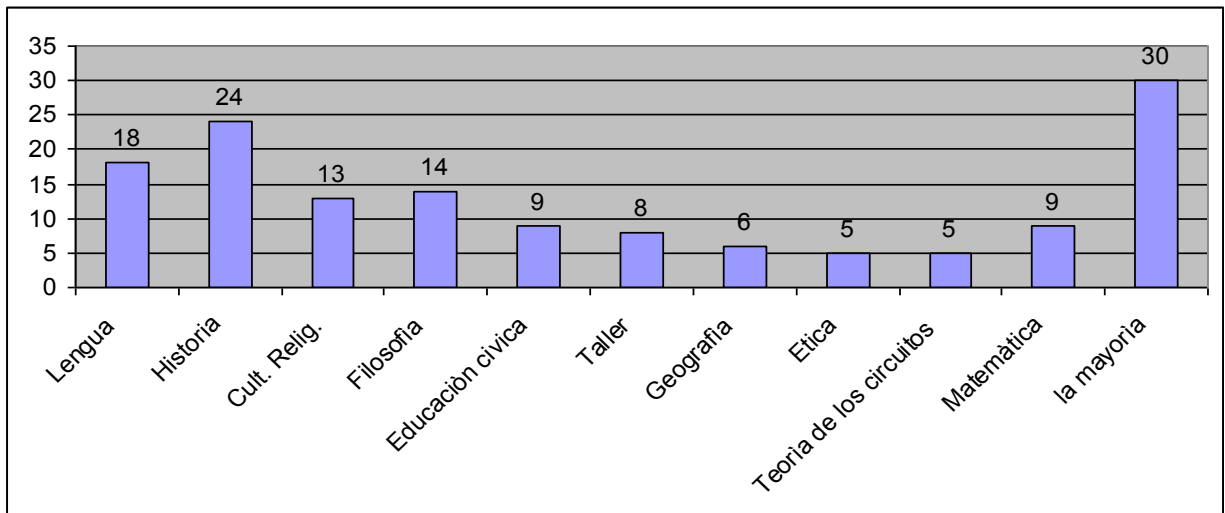


Se observa en el gráfico que el 71% de los adolescentes encuestados manifiestas positivamente acerca si los profesores estimulan el respeto por los otros y la cooperación mutua y un 29% refiere negativamente a la pregunta.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares

**GRÁFICO XVI**

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificado por los alumnos adolescentes encuestados

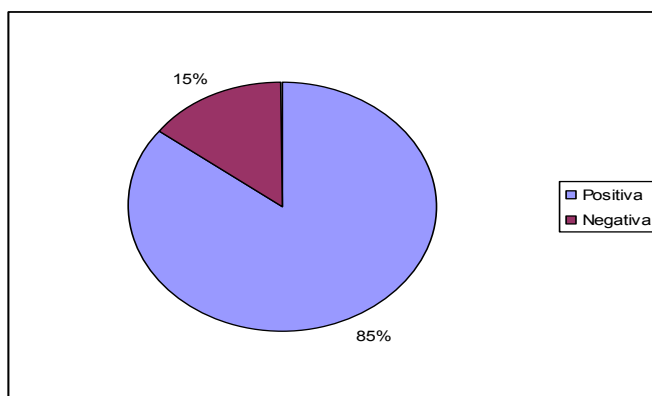


Podemos observar en el gráfico que al igual que los adolescentes encuestados perciben que la mayoría de los profesores estimulan la cooperación mutua, seguidos por los profesores en los espacios curriculares de Lengua y Literatura y de Historia.

**7-¿Sentís que los profesores se interesan por lo que te gustaría aprender mas allá del programa de la materia?**

### GRÁFICOXVII

Porcentaje de respuestas obtenidas

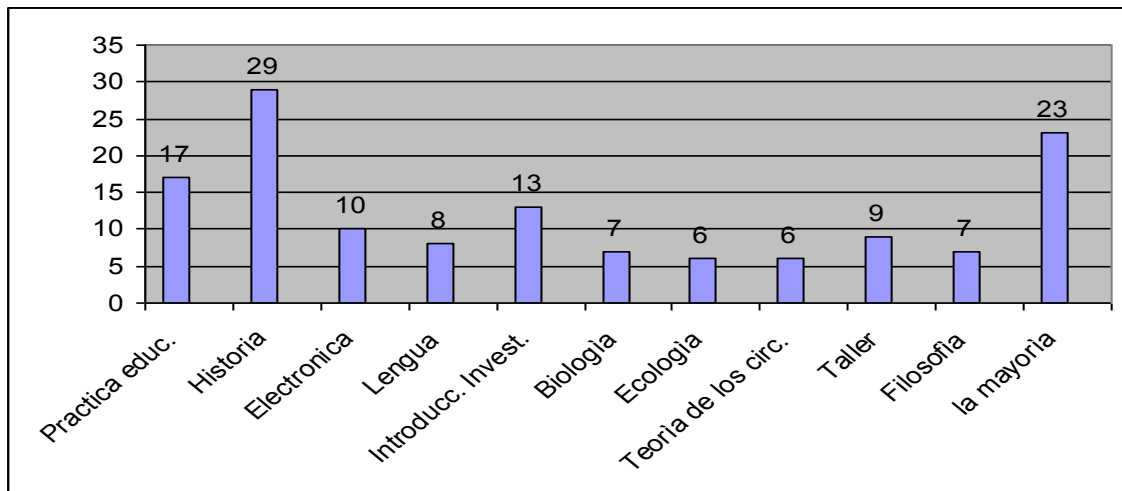


Se observa en el gráfico que el 85% de los adolescentes encuestados manifiesta positivamente acerca del interés que los profesores manifiestan por lo que le gustaría aprender mas allá del programa de la materia y un 15% con respuestas negativas.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

### GRÁFICO XVIII

Cantidad de respuestas positivas por espacios curricular identificados por los alumnos adolescentes consultados

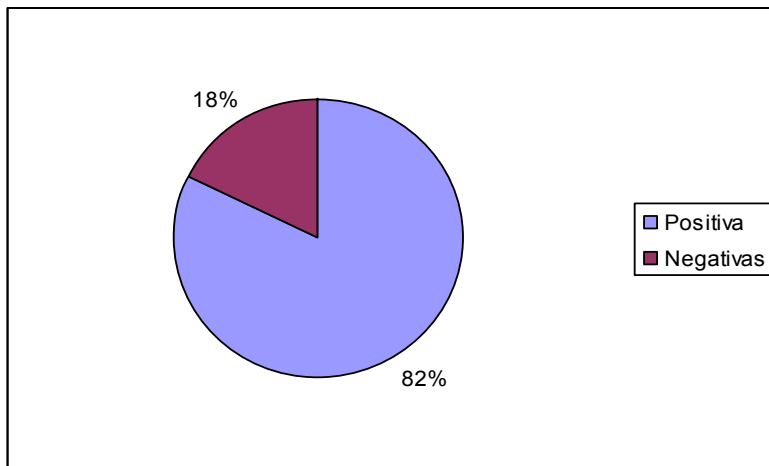


Se observa en el gráfico que los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los espacios curriculares de Historia (con mayor porcentaje), seguido por la mayoría de los docentes, Introducción a la investigación y Electrónica.

**8-¿Algunos profesores enseñan valores y habilidades que te puedan servir para tu proyecto de vida?**

### GRÁFICO XIX

Porcentaje de respuestas obtenidas

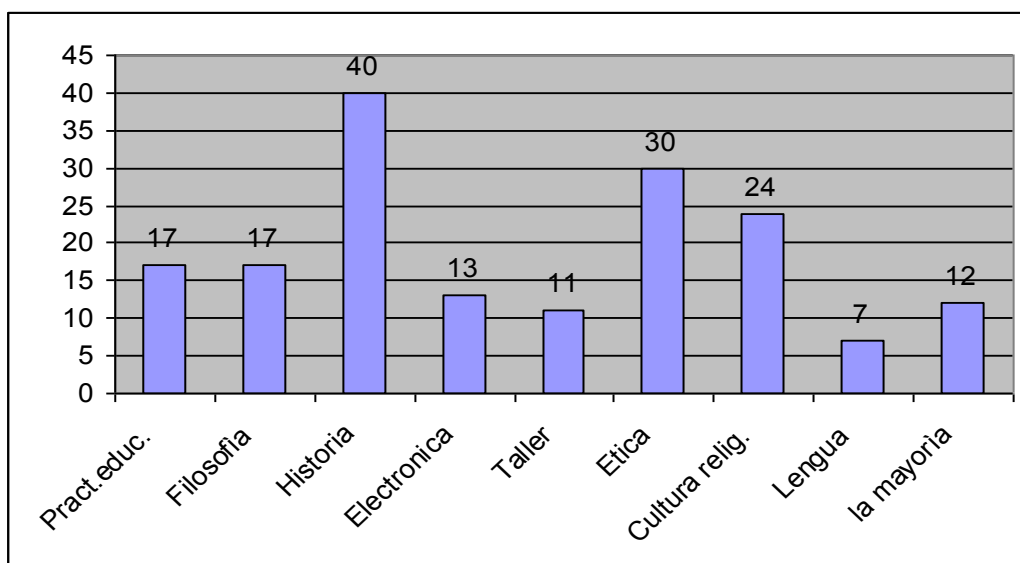


Se observa en el grafico que el 82% de los adolescentes encuestados manifiesta positivamente que algunos profesores enseñan valores y Habilidades que pueden servir para el proyecto de vida y un 18% responde negativamente.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares

**GRÁFICO XX**

Porcentaje de respuestas positivas por espacio curricular identificado por los alumnos adolescentes encuestados

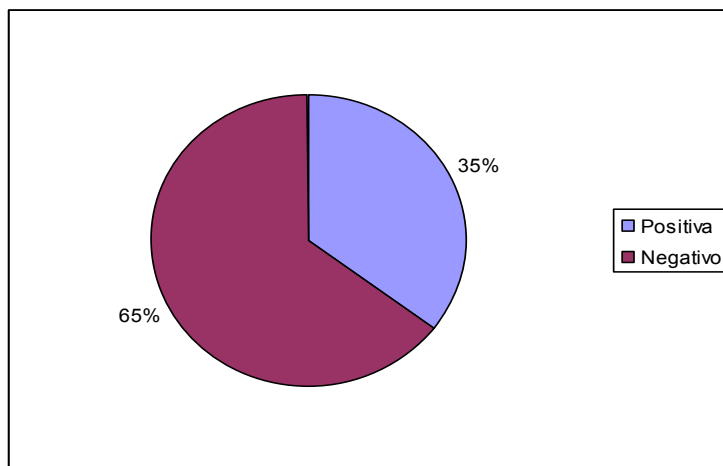


Se observa que, los profesores de los espacios curriculares identificado por los alumnos encuestado son de Historia, seguido de Ética y Filosofía.

**9-¿Algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación?**

**GRÁFICO XXI**

Porcentaje de respuestas obtenidas

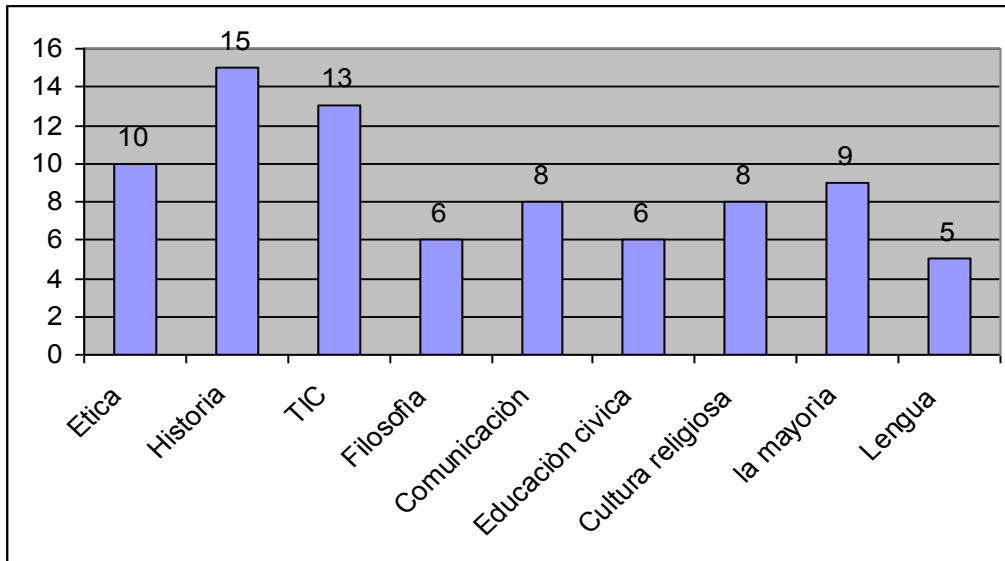


Se observa el gráfico que, el 65% de los adolescentes encuestados manifiestan negativamente ante la pregunta si algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación y el 35% positivamente.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

**GRÁFICO XXII**

Cantidad de respuestas positiva por espacio curricular identificado por los alumnos adolescentes encuestados

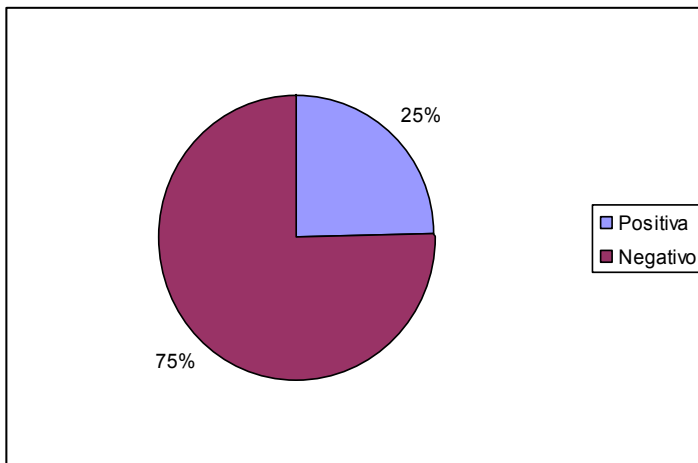


Se observa que los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los espacios curriculares de Historia seguido de TIC y Ética.

**10-¿Sentís que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan y quieren?**

**GRÁFICO XXIII**

Porcentaje de respuestas obtenidas



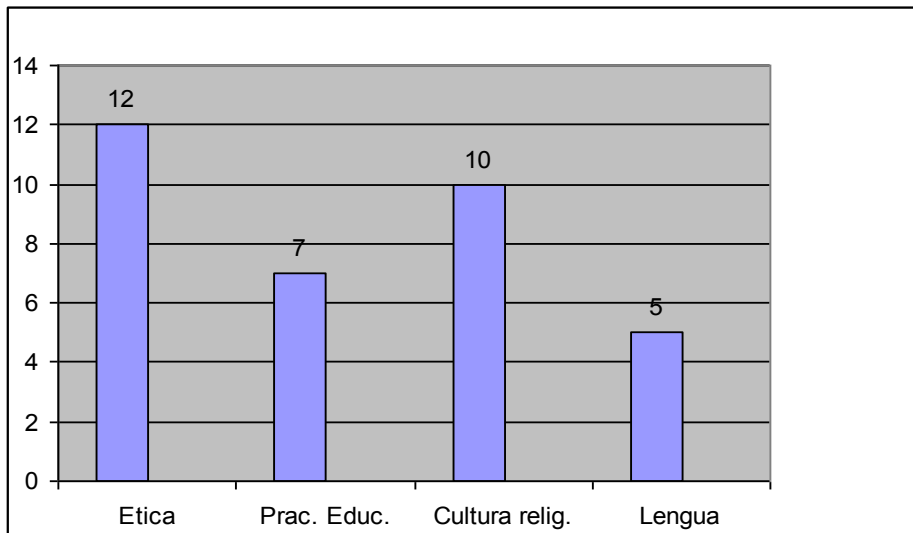
Se observa en el gráfico que, el 74% de los adolescentes encuestados manifiestan negativamente ante si sienten que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, y quieren, y el 25% respondió afirmativamente.



En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares

### GRÁFICO XXIV

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

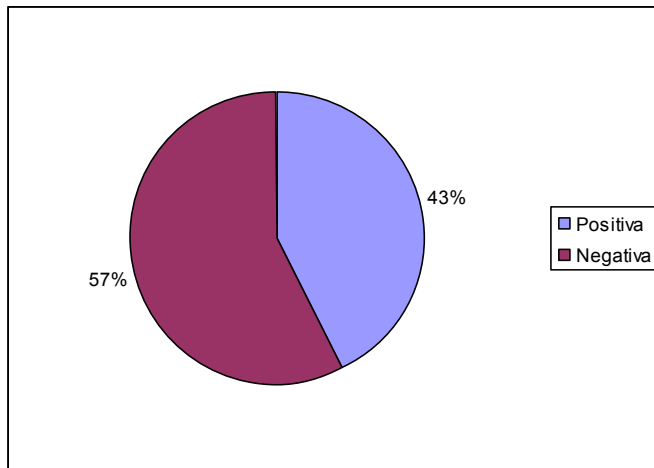


Se observa en el gráfico que, los profesores de los espacios curriculares mayor identificados por los alumnos encuestados pertenecen a Ética, seguido de Cultura religiosa y Práctica educativa.

**11-¿Sentís que algunos profesores, te estimulan en tus habilidades personales y grupales?**

### GRÁFICO XXV

Porcentaje de respuestas obtenidas

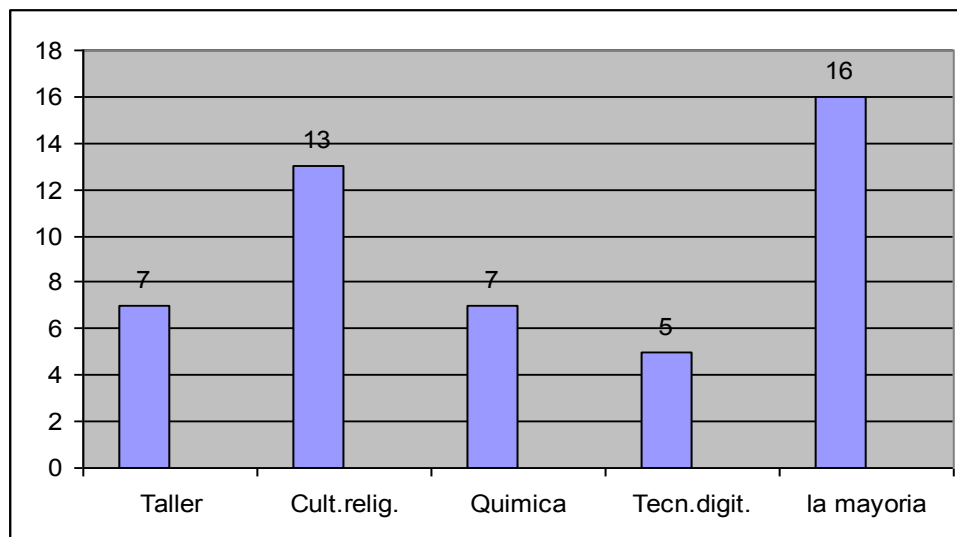


Se observa en el gráfico que el 57% de los adolescentes encuestados manifiestan negativamente ante la pregunta y solo un 43% estimulan en sus habilidades personales y grupales .

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares

**GRÁFICO XXVI**

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

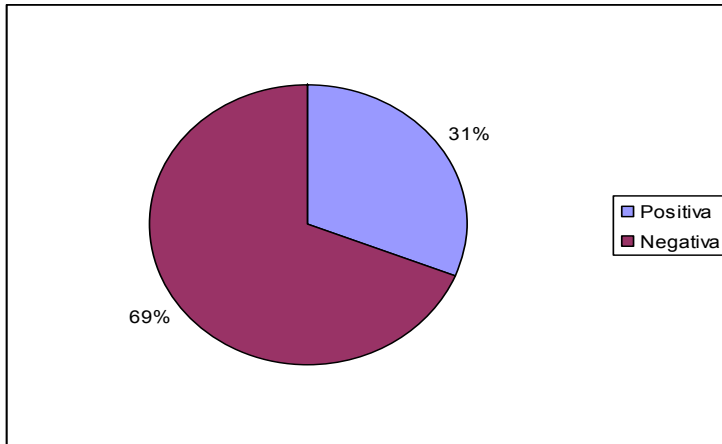


Se observa en el gráfico que los alumnos identificaron a los profesores en su mayoría, seguidos de los espacios curriculares de Cultura religiosa, Taller y Química.

**12-En algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.).**

**GRÁFICO XXVII**

Porcentaje de respuestas obtenidas

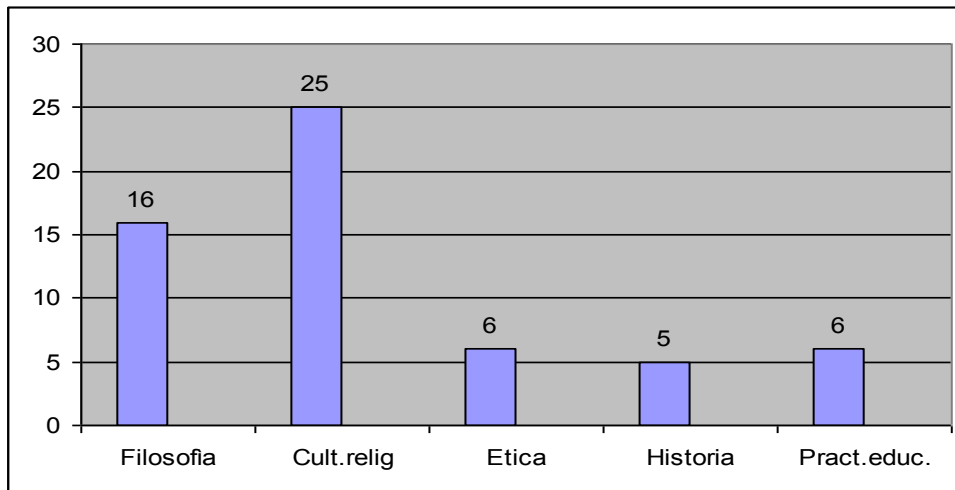


Se observa que el 69% de los adolescentes encuestados manifiestan negativamente ante la pregunta si en algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.), y un 31% responde positivamente.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

**GRÁFICO XXVIII**

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

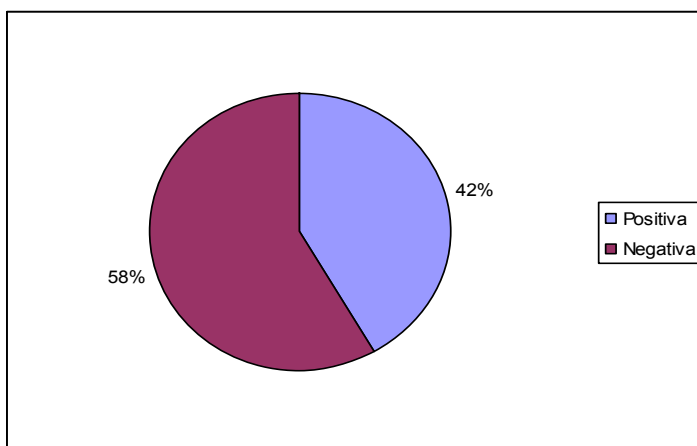


Se observa en el gráfico que los profesores de los espacios curriculares identificados por los adolescentes encuestados pertenecen a Cultura Religiosa, seguido de Filosofía

**13-¿Tu escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde aborden valores, derechos y temas actuales de tu interés?**

### GRÁFICO XXIX

Porcentaje de respuestas obtenidas

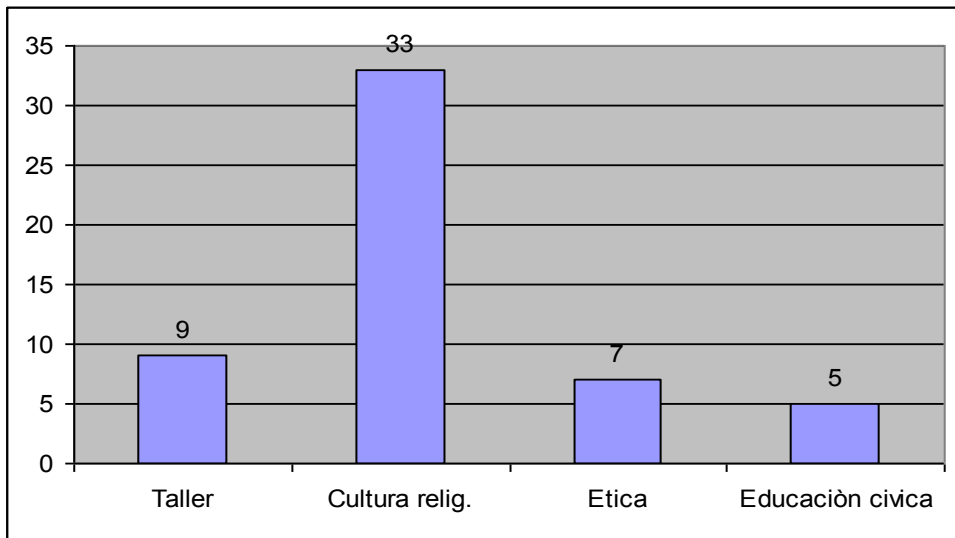


Se observa que un 58% de los adolescentes encuestados manifiesta negativamente ante la pregunta si en la escuela organizan actividades extraescolares de recreación grupal donde aborden valores, derechos y temas actuales de tu interés, y un 42% manifestó positivamente.

En relación a las respuestas afirmativas los alumnos encuestados identificaron a los profesores de los siguientes espacios curriculares.

### GRÁFICO XXX

Cantidad de respuestas positivas por espacio curricular identificados por los alumnos adolescentes encuestados

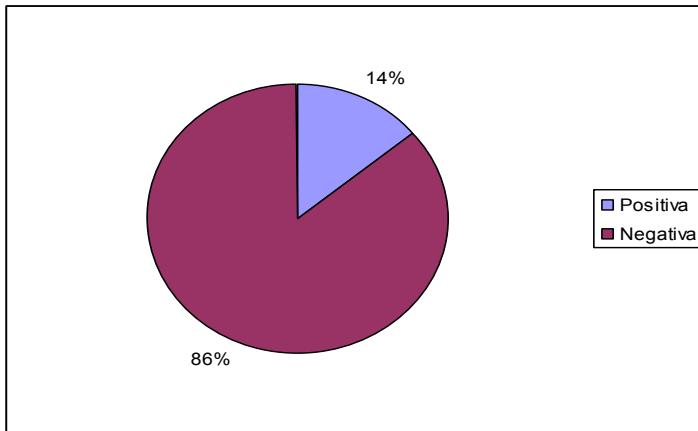


Se observa en el gráfico que, los profesores de los espacios curriculares, más identificados por los alumnos encuestados fueron Cultura religiosa (con el mayor porcentaje) seguido de Taller y Ética.

**14-Sentís que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés (técnicas de relajación, técnicas de estudio, como manejar los tiempos).**

### GRÁFICO XXXI

Porcentaje de respuestas obtenidas



Se observa que el 82% de los alumnos encuestados manifiestan negativamente ante la pregunta si Sienten que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés (técnicas de relajación, técnicas de estudio, como manejar los tiempos), y el 14% contestó positivamente.

Los profesores de los espacios curriculares identificados por los adolescentes encuestados fueron de Lengua y Literatura, Historia, y Educación Física, este ultimo aparece como novedad dado que en las preguntas anteriores no había sido identificado por los alumnos encuestados.

# *DISCUSIÓN*

En este apartado se intentará poner la temática en discusión a la luz de la interpretación de los datos obtenidos y su vinculación con el marco teórico propuesto. Las variables propuestas en el marco teórico propuesto de Habilidad para la vida, consideran los siguientes aspectos:

- A-Generales: actividades de prevención de adicciones, profesor que realiza las actividades de prevención de adicciones,
- B-Interpersonales y de comunicación.
- C-Toma de decisión y resolución de conflictos.
- D-Habilidades de construcción de Autoestima y confianza.

A- Podemos observar de acuerdo a la interpretación de los datos obtenidos, de los adolescentes encuestados consideran a la escuela como lugar para abordar la Prevención de Adicciones (71%) y que las actividades escolares en la temática se realizan en un escaso porcentaje (17%),

En consulta con investigaciones locales como la realizada en el año 2011 por el equipo del Programa Educativo de Prevención de Adicciones perteneciente al Consejo General de Educación, Ministerio de Educación Deporte y Prevención de Adicciones, con una muestra significativa de 9512 estudiantes ciclo orientado, el 24% de la población total de matrícula en la provincia de Educación Secundaria de la provincia de Entre Ríos denominada *“La Percepción que los adolescentes manifiestan acerca de los factores recurrentes que influyen en el consumo de alcohol y marihuana en Entre Ríos”*. En una de las preguntas consultada a los adolescentes, el 73.9 % manifiesta como un espacio de diálogo para abordar los factores recurrentes en el consumo y aspectos preventivos. Identificando a los profesores y preceptores como el adulto educativo institucional para trabajar estos temas.

Los datos muestran valores coincidentes, poniendo en discusión la necesidad de co-responsabilidad desde las políticas actuales de educación y los diferentes



actores institucionales educativos. La brecha generacional permite al adulto funcionar como contención ante un adolescente que busca no solo conocimiento e información, sino un lugar que le permita anclar y consolidar su subjetividad. Sin esta condición, no hay adolescencia posible. El adolescente necesita tener frente a sí un adulto capaz de soportar el choque de oposición, manifiesta Arendt(2003) inherente a la condición adolescente y a esta asimetría, pero además un adulto que le permita vincularse desde la confianza y el respeto mutuo.

Débora Kantor en este marco señala, -es posible advertir una tendencia significativa, cuando la escuela media busca transformar su propuesta para sintonizar más y mejor con lo que se supone que los alumnos esperan, necesitan o reclaman, la referencia a las *culturas juveniles* parece insoslayable” (2008, p.66).

Podemos advertir que desde diversas instancias las políticas educativas pretenden interpelar y acompañar a la escuela en la construcción de una cultura institucional más acogedora y respetuosa de los alumnos, se promueven programas en los cuales la consideración del adolescente y joven es el foco. Cuando desde diferentes marcos de análisis o de intervención en el ámbito educativo se pretende dar lugar en la escuela a aquello que los estudiantes secundarios son y hacen cuando no ofician de alumnos, o no son mirados como tales, surge la necesidad de interpelarlos y convocarlos en tanto jóvenes. Cuando se pretende apelar a lo que buscan, lo que eligen o lo que crean chicos y chicas que ya no son niños/as, se alude con frecuencia y naturalidad creciente a los *consumos y producciones culturales de los jóvenes*.

Interesa indagar acerca de cómo y cuánto, en el ámbito de la educación formal, estas actividades son verdaderamente planificadas con propósitos preventivos, pensadas desde las necesidades de los alumnos, o bien, suelen ser concebidas como un espacio compensatorio no solo de las deficiencias de la escuela, sino también de las problemáticas y de las vacancias del entorno: las familias que no se hacen cargo, el contexto que cercena posibilidades, la calle que entraña peligros, los peligros que entrañan los jóvenes, etc. Por cierto, existen voces que propician otras lógicas, y miradas que defienden otros sentidos, o a caso será necesario repensar estas practicas vinculadas a los programas que otras

instituciones de la comunidad proponen como son los clubes o centros de promoción de derechos.

Si recorremos los Diseños Curriculares provinciales de Educación Secundaria (2011) podemos observar que propone la —Preención de Adicciones como temática transversal desde la mirada de problemática actual como así también la Educación Sexual Escolar, Educación Ambiental, las Nuevas Tecnologías, y Pueblos originarios” (p. 22)

En este sentido la propuesta desde los diseños mencionados es

El enfoque de la Educación Preventiva modelo que impulsa el abordaje desde la transversalidad, centrando la atención en el docente como educador capaz de promover una mirada integral, desde los dispositivos y herramientas pedagógicas pertinentes sostenidas en el currículum. Esta impronta totalizadora implica al mismo tiempo la especificidad de temas inherentes a la construcción de sujeto en situación escolar.(ibid p. 23)

La propuesta educativa entonces, *habilita, y ofrece una estrategia metodológica posible para abordar la temática, la transversalidad en los espacios curriculares.* Los educadores en una posición ética ante cada alumno, ante el imperativo de escuchar su palabra para garantizarles un lugar, lo que significa garantizarles la inclusión.

La escuela, en tanto soporte simbólico que habilita a pensar en un lugar dentro de la sociedad, en un futuro asociado al trabajo y al —sealguien en la vida”, no ha perdido su eficacia como marca de inscripción en los adolescentes. No pareciera haber signos de destitución en este sentido. Los significados que los adolescentes le otorgan a la escuela parecen no haber sido conmovidos.

Haber pasado por la escuela sigue apareciendo como un referente activo para pensar-se en el mundo.

Sin embargo, es la vida al interior de las escuelas, sus contextos y las relaciones entre los sujetos que las habitan, la que parece haber perdido eficacia en la constitución de subjetividades pedagógicas.

B- Las preguntas 3, 5, 7, 9 desde la Variable de Interpersonales y de Comunicación, los datos nos evidencian la escasa apertura al sentir y pensar del adolescente desde su identidad en el ámbito escolar, lo cual nos interpela y nos posiciona desde el lugar precario de promoción de actitud de escucha ante los adolescentes y jóvenes, pocos educadores se detienen a escuchar sus necesidades o demandas. Detenerse es dar espacio al otro desde su singularidad, la cual es anudada y anclada en el contexto donde los adolescentes y jóvenes se desarrollan.

Esta singularidad la expresa en la identidad, Frigerio manifestando

Es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de inscripción y deseo de reconocimiento. Instancia simbólica que anuda lo biológico, lo social, lo subjetivo, sin que ello la vuelva una esencia estable.(2004, p. 146)

A esta discusión agregar el impacto que el consumo de las nuevas tecnologías y la mediatización de los medios de comunicación tiene sobre la construcción identitaria de adolescentes y jóvenes no solamente a identidades individuales o de pequeños grupos de pertenencia, remite también a identidades de segmentos poblacionales más amplios.

Sibila (2008), manifiesta que, en este escenario, los jóvenes ponen en juego la tarea de “inventar nuevas armas” ante los dispositivos de poder, desarrollando formas innovadoras de “Ser estar en el mundo.

Estas prácticas que desarrollan los adolescentes y jóvenes nos interpelan, desde el sentido que estos otorgan a la expresión y comunicación dando lugar a fenómenos de exhibición de la intimidad de hoy.

Será necesario procurar diseñar en los recorridos curriculares espacios específicos de construcción crítica donde el alumno pueda pensar y reflexionar en relación a la vinculación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, otorgando sentido a sus formas de ser y estar en el mundo.

Y se trata también de indagar, señala Frigerio y Diker (2003), en ese marco, cuál es papel que pueden los educadores desempeñar, toda vez que estamos aquí para educar(los) y que compartimos con ellos algunas zonas de dicho escenario. Toda vez que educar implica involucrarse en la distribución de los bienes culturales socialmente disponibles oficiando de acompañamiento, orientación y garantía de la apropiación y la transformación de la cultura por parte de los nuevos.

Los nuevos o los “recién llegados”, señala Florence Cornu, citada por Kantor(2008)

La alternativa, no es expulsar o asimilar lo que se presenta como cuerpo extraño, sino encontrar, en el límite mismo infligido al intercambio, el deseo de llegar a la palabra. El desafío será pasar del cuerpo extraño a la lengua extranjera: traducir, sabiendo que no todo se traduce, que queda lo extranjero, lo introducido [...]. El cuerpo extranjero es también el del adolescente, extraño, para él y para los demás [...], es el lugar de las dificultades de institución, y reconocimiento [...]. Echar a ese cuerpo una mirada que no lo vuelva extraño, que lo constituya como otro a quien y con quien hablar, plantea el problema del lugar preparado a los recién llegados en la institución de lo social. (p. 17)

C-En los datos arrojados (ítems 24) de la Variable Toma de decisión y Resolución de conflictos, este análisis nos remite desde la percepción de los adolescentes consultados reconocer la capacidad de autoridad educador desde la asimetría que involucra el vínculo pedagógico en torno a la confianza, y toma de decisión, esta *necesidad de adultos* que tienen los niños, los adolescentes y los jóvenes para incluirse en el mundo, para apropiarse de él y para transformarlo. Señala Arendt, citada con Kantor(2008)

El pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. [...] La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad

por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.[...] En la educación, esa responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (Ibíd., p. 67)

Kantor (2008) hace referencia al sociólogo y psicólogo francés Jean-Yves Rochex, propone pensar

A los adultos como aquello *contra* lo cual los adolescentes y los jóvenes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión *contra* en la doble acepción que puede tener: de sostén (*apoyarse contra*) y de confrontación (*ir contra*). La imagen que surge de esta expresión torna evidente la dificultad que enfrentan los jóvenes cuando no tienen *contra qué* (o *contra quién*) apoyarse, y el desafío que implica para los adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación.(ibíd p. 70)

La asimetría, la autoridad y la confrontación necesarias parecen asimismo debilitarse en estos espacios en razón de una supuesta incompatibilidad entre ellas y la premisa de la participación y el protagonismo de los destinatarios.

El foco estaría puesto en considerar a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho, es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles.

Señala Kessler (1996) mirada desde la perspectiva de los derechos, la adolescencia asombra por su soledad. Así, mientras las imágenes que predominan en las pantallas, casi sin excepción sensacionalista y estigmatizantes, refuerzan la idea de la adolescencia como problema, como amenaza, como riesgo, «la preocupación por la adolescencia real y, en particular por sus derechos, está prácticamente ausente del espacio público.

Y podemos pensar que el hecho educativo, desde este análisis, aun sostiene con fuerza la necesidad de fortalecer espacios donde el alumno adolescente o

joven pueda encontrar e imaginar futuros posibles desde un proyecto de vida saludable.

D- Los datos que arrojan preguntas 10,11,12,13,y 14, relacionadas con la variable habilidades de construcción de Autoestima y Confianza, evidencian escasa apertura a la reflexión y motivación de estas habilidades en el desarrollo educativo del estudiante, ubicando la posibilidad que los educadores habiliten a los adolescentes y jóvenes desde sus posibilidades de recrear el mundo, de dar sentido a sus habilidades más aun en situaciones de vulnerabilidad o condiciones desfavorables que estos se encuentran. En este sentido Zelmanovich(2003) señala

El recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de Velamiento. No el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasados por ellos..., capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, que le permite al sujeto erigirse frente a la circunstancias y no ser un mero objeto de estas(p. 44)

Ante este posicionamiento de la autora podemos pensar algunos interrogantes: ¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela como institución, de tejer esta red significativa (desde la función de velamiento) que protege y resguarda, posibilitando una vía de acceso a la cultura desde las habilidades personales y grupales de los alumnos? ¿Que posibilidades tenemos los adultos educadores de constituirnos en esos otros con cierta integridad para generar espacios de habilitación?

*Abrimos preguntas, recibimos respuestas que nos interpelan a seguir investigando, el desafío nos moviliza a pensar en los sentidos que se imprimen en los aprendizajes de “prevención de adicciones” y en la maneras de nombrar al acto educativo.*

*Frigerio (2003) señala la educación en su sentido más amplio, es el lugar donde se resiste y se interrumpe, el lugar donde el tiempo vuelve o debería volver a abrirse como tiempo de Káiros, de una novedad que no implica renegar de sus orígenes , ni de pasados sino entendida como habilitación a pensar.*

*Siguiendo esta línea Educar no solo alberga lo escolar sino fundamentalmente su esencia esta en el trabajo de la cultura y de filiación simbólica que asegura la continuidad de la especie del hombre. Es decir que el niño, adolescente y joven se sienta albergado, reconocido y habilitado y esto es posible a través del reconocimiento de su sentir, pensar y ser en el mundo.*

***CONCLUSION***

***Y***

***RECOMENDACIONES***



## Conclusión

En el presente trabajo de investigación se obtuvieron las siguientes conclusiones: Los datos arrojados por un lado nos muestran el lugar asignado a la escuela como ámbito para la prevención de adicciones por los adolescentes encuestados y, por otro la relevancia de la posición del educador como referente.

Las manifestaciones positivas en su mayoría de los adolescentes encuestados refieren al lugar de contención que ofrece la escuela y a la posibilidad de los alumnos de ser escuchados y respetados. Identificando como las respuestas más relevantes, las siguientes :

- La escuela como espacio de Aprendizaje y Prevención.
- La escuela como ámbito donde encontramos referentes (profesores) con quienes hablar de la problemática.
- La escuela como espacio de contención y confianza, que habilita al alumno a hablar de estos temas **–Si no es en la escuela donde sino”**.
- —**Porque es uno de los lugares donde se puede encontrar confianza”**
- —**Si tenemos algún problema lo podemos hablar en la escuela”**
- —**Porque los profesores te escuchan y te ayudan mucho”**.

La escuela es percibida por los adolescentes como un ámbito para abordar la prevención de adicciones, pero al ser consultados sobre qué actividades y/o tiempos brinda la institución para su abordaje, solo algunos estudiantes manifestaron que se dan los espacios adecuados para los mismos. Se deduce la importancia de la temática de prevención de adicciones y es significada por los estudiantes en el contexto escolar, pero observamos que, las trayectorias escolares y espacios curriculares aun no orientan (en su mayoría) actividades para que los alumnos puedan reflexionar y sensibilizarse en relación a la temática.

Pensar que el hecho educativo, desde este análisis, mantiene con fuerza la necesidad de fortalecer espacios donde el alumno adolescente o joven pueda encontrar e imaginar futuros posibles desde un proyecto de vida saludable.

2-En relación a los objetivos planteados por la investigación:

Podemos concluir que respecto al primer objetivo referido a las características que los adolescentes destacan de los docentes que promueven habilidades para la prevención de adicciones se observa que:

- La enseñanza de *valores y habilidades que puedan servir para el proyecto de vida* de los estudiantes. Identificando a los profesores de los espacios curriculares de Historia, Ética y Cultura religiosa. Y de quienes perciben dan sentido a los aprendizajes y competencias que trascienden lo curricular específicamente.
  
- La *resolución pacíficas de conflictos*, los profesores en su mayoría promueven conductas adecuadas ante situaciones tensionantes en el ámbito escolar, resaltando el diálogo y la palabra como instrumentos en las relaciones interpersonales. Algunos estudiantes referenciaban el Acuerdo escolar de convivencia como instrumento de organización en la convivencia escolar.
  
- El *respeto por los otros y la cooperación mutua*, destacando a la mayoría de los profesores y a los espacios curriculares de Historia y Lengua y Literatura.
  
- Motivar y estimular las *habilidades personales y grupales, destacando a la mayoría de los profesores*.

Considerar a adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irrenunciable. Supone una mirada de prácticas, donde los adolescentes puedan expresar como sujetos activos de sus emergencias sociales y culturales de modo que el adulto educador pueda trazar certezas en las cuales puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, que además puedan conocer, querer y elegir otras cosas. Y posicionar al adulto educador (nada más y nada menos) como responsable de la educación de adolescentes y jóvenes, que portan experiencias y formación que muchas veces –aunque no siempre, – permiten advertir algunas cosas valiosas para ellos/as y otras nodales para el desarrollo de la subjetividad del alumno.

El docente en el aula –y fuera de ella en el contacto casual con los estudiantes– se convierte en un modelo que opera en la formación de los estudiantes.

Cuando los alumnos provienen de sectores vulnerables con modelos poco saludables, la figura del maestro se torna importante mas aún, cuando se identifican aspectos y actitudes que los adolescentes y jóvenes valoran positivamente, toda vez que un modelo positivo puede constituir la llave de cambio del comportamiento de sus estudiantes e instalar matrices más fuertes que las que éstos traen de sus contextos familiares y comunitarios.

En este sentido, el perfil de docente que requiere este enfoque es el de una persona dispuesta y solidaria, con capacidad de empatía , respetuosa de los intereses, necesidades de otros. Su compromiso comunitario debe ser evidente, tanto como su comportamiento positivo y saludable, mostrando su participación en acciones de prevención de los factores de riesgo y promoción de los factores protectores dentro de la institución educativa y en la comunidad circundante.

En relación al perfil del educador en Prevención de Adicciones, otro de los objetivos de la presente investigación, concluimos que:

Se requiere que el educador:

- Sitúe la tarea educativa en el contexto histórico, social, político y cultural;
- Recupere las trayectorias escolares
- Comprenda y respete la pluralidad y diversidad cultural.
- Aborde la temática desde perspectiva interdisciplinaria desde la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles;
- Propicie un clima de comunicación interpersonal y grupal favoreciendo el desarrollo integral del estudiante.
- Estimule las habilidades personales y sociales en pos de un proyecto de vida saludable en sus estudiantes.

*En relación a las características del docente promotor de habilidades para la prevención de adicciones en vinculación con el modelo de Educación preventiva, concluimos que:*

El educador es clave del proceso educativo, a quien le corresponde crear el ambiente socioeducativo en el cual se debe producir y consolidar el aprendizaje integral. Visto así, el educador debe legitimar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el patrimonio cultural y los recursos ambientales, valores universales socialmente aceptados por la humanidad, como parte fundantes del componente ético, pilares que deben traducirse en el currículum escolar.

La transversalidad representa una esperanza y un desafío para la recuperación de nuestra sociedad, donde sujetos aprendientes, enseñantes, escuelas y comunidad pueden generar tiempos de encuentro, de acercamientos a las problemáticas del contexto y propiciar la construcción de respuestas pertinentes y posibles. De allí que, en las aulas depende en gran medida de la formación del educador, las potencie pedagógicamente desde la perspectiva de Derechos Humanos

Los resultados obtenidos a la luz de marco teórico propuesto, estaría dado de la siguiente manera:

*Enfoque en Habilidades para la vida:*

- Cooperación y solidaridad
- Empatía
- Capacidad resolutive de situaciones conflictivas.
- Respeto por los intereses de los otros
- Compromiso comunitario
- Modelo de comportamiento positivo y saludable

*Adulto Educador (Profesional capacitado, actualizado e investigador)*

- Dominio de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para resolver problemas cotidianos.
- Conocimiento de los factores de protección y riesgo asociados al consumo de drogas.

- Investigador de los problemas sociales y culturales y productor de conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad

*Promotor de estilos de vida saludables, sostenibles y preventivos ante factores de riesgo:*

- Impulsor de valores personales y sociales positivos: capacidad de asertividad, confianza en sí mismo, superación personal, respeto por los demás, solidaridad, habilidad para responder a la presión

-Partícipe de estrategias de prevención dentro de la institución educativa y en la comunidad circundante: participación de talleres educativos sobre prevención, desarrollo de contenidos curriculares sobre la temática, desarrollo de trabajos de investigación, campañas de sensibilización comunitaria, trabajo de empoderamiento comunitario<sup>2</sup>.

▪ En relación al aporte de la investigación al desarrollo de conocimiento desde la psicopedagogía, en el campo actual de la disciplina, nos remite a reconocer los distintos procesos y abordaje de las ideas acerca del aprendizaje, del conocimiento, del saber hacer, del quehacer y del saber estar en el mundo en contextos sociales y culturales actuales que cobran sentido como prácticas únicas e irrepetibles. Es de allí donde confluyen los aspectos antes mencionados y las incertidumbres, los modos en que intentamos resolver lo imprevisible, las representaciones que interactúan el colectivo social.

Realizar una mirada Psicopedagógica en la temática de prevención de adicciones, nos planteamos una determinada concepción del sujeto; una

---

<sup>2</sup> Etimológicamente el concepto de empoderamiento alude a permitir, capacitar, autorizar, o dar poder sobre algo o alguien o para hacer algo. Conceptualmente, se refiere al proceso o mecanismo a través del cual personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio sobre asuntos o temas de interés que le son propios (Sánchez, 1996). A nivel comunitario el empoderamiento se refiere a las acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida y las conexiones entre organizaciones de la comunidad y entre estas y otras instancias o agencias. En esta perspectiva, una comunidad es competente cuando sus integrantes poseen las habilidades, deseos y recursos para implicarse en actividades que mejoran la vida de la comunidad (Zimmerman, 2000).

concepción que implica un posicionamiento como profesionales de esta disciplina. Pensamos un sujeto que se constituye en el vínculo con otros, que complejiza su psiquismo y construye conocimientos de modo absolutamente singular; un sujeto que no encaja en moldes preestablecidos y se resiste a ser etiquetado.

Nos referimos a un tipo de mirada y de escucha particular ante nuestro objeto de estudio: el sujeto que aprende, cualquiera sea su edad, su inserción institucional, su condición social, cultural y familiar; cualquiera sea el ámbito en que, como profesionales, nos encontremos con ese sujeto.

Consideramos el aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo en una situación vincular; para aprender es necesaria la relación con otro que otorgue significaciones, que "muestre" el objeto de conocimiento.

El modo que tiene cada sujeto de aprender estará, entonces, condicionado por las diferentes situaciones de encuentro con figuras enseñantes (padres, docentes, otros) que tenga durante su vida; figuras que irán conformando un modo particular de acercamiento a los objetos de conocimiento.

Los aportes desde esta investigación al campo disciplinar de la psicopedagogía estarán dado por el perfil del educador promotor de habilidades para la prevención de adicciones en el ámbito escolar. Este perfil y características observadas en esta investigación son significativos en la construcción de aprendizajes portadores de habilidades para el desarrollo del sujeto que aprende y construye un proyecto de vida saludable. Aprendemos de quien investimos del carácter de enseñante. Aprendemos cuando podemos confiar (en los otros, en nosotros y en el espacio). Aprendemos con quien nos escucha. Aprendemos si nos escuchamos. Aprendemos cuando el enseñante nos reconoce, nos atiende pensantes, y capaces de construir con otros

El quehacer psicopedagógico en el ámbito educativo y desde esta temática no puede soslayarse: el modo de pensar - más allá de los contenidos pensados -, las modalidades de aprendizaje - más allá de la cuestión tratada -.Posibilitando espacios de autoría de pensamiento, para lo que se requiere flexibilizar las modalidades de aprendizaje así como las modalidades de conductas saludables,

permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante y así responsabilizarse por la eficacia de su pensar.

En este sentido las modalidades del pensamiento están anudadas en la cultura contemporánea, es decir cómo se relaciona la cultura escolar e institucional con la cultura de la familia y de las diversas comunidades, qué es significativo enseñar y aprender, como aprenden conocimientos, relaciones, valores, habilidades y afrontamiento de conflictos.

Otros de los aportes que evidencian esta investigación es la resignificación desde los adolescentes al ámbito escolar como privilegiado para el desarrollo de habilidades preventivas y promoción de la salud, significando el proceso educativo no solo desde el sujeto que aprende sino también del sujeto que enseña.

Creemos que en gran medida se han cumplido los objetivos de la investigación, abriendo más interrogantes:

- Cuando desde diferentes marcos de análisis o de intervención en el ámbito educativo se pretende dar lugar en la escuela a aquello que los estudiantes secundarios son y hacen cuando no ofician de alumnos, o no son mirados como tales, surge la necesidad de interpelarlos y convocarlos en tanto *jóvenes*. Cuando se pretende apelar a lo que buscan, lo que eligen o lo que crean chicos y chicas que ya no son niños/as, se alude con frecuencia y naturalidad creciente a los *consumos y producciones culturales de los jóvenes*.
- Es poder repensar si las prácticas pedagógicas promueven más y mejor aprendizajes que habiliten e inauguren en los adolescentes y jóvenes habilidades para la vida. Para lo cual es prioritario escuchar (se), detenerse y pensar (se) para habilitar al otro desde su singularidad.
- *¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela como institución, de tejer espacios de habilitación significativa (desde la función de velamiento del adulto) que protege y resguarda, posibilitando una vía de acceso a la cultura desde las habilidades personales y grupales de los alumnos? ¿Qué posibilidades tenemos los adultos*

*educadores de constituirnos en esos otros con cierta integridad para generar espacios de habilitación?*

*Interrogantes que contribuyen a detenernos en las prácticas y propuestas pedagógicas, donde habilitar a pensar a otros es también posibilitar tejer habilidades interpersonales y grupales , tejer ese velo protector sobre la base de las significaciones.*

## **RECOMENDACIONES**

Las recomendaciones están centradas en tres puntos:

- Ampliar la muestra, aplicando la encuesta a adolescentes y jóvenes que cursan el ciclo orientado en otros departamentos de la provincia, de esta manera los resultados serán más significativos, pudiendo realizar comparaciones con los resultados y vinculaciones con las variables desarrolladas.
- Indagar a través de entrevistas acerca de la percepción que los educadores (profesores, docentes) tienen de sus prácticas, en vinculación con las Variables propuestas, para luego realizar un análisis comparativo con la presente investigación. Orientando los objetivos fundamentalmente al desarrollo de propuestas innovadoras de prácticas educativas en prevención de adicciones desde el marco propuesto de promoción de habilidades.
- Comunicar los resultados obtenidos a las escuelas participantes de la muestra, como aporte valioso en la planificación de programas preventivos escolares y organización del proyecto educativo institucional y curricular.

**Paola Clari**



# *ANEXOS*

Paraná de 2012

Al equipo directivo  
Su Despacho

Por la presente, elevo para su conocimiento y consideración. En mi carácter de tesista de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad —Teresa de Ávila”, sede Paraná. Me encuentro realizando el trabajo final de tesis, el mismo cuenta con la administración de una encuesta anónima a alumnos que cursan el 5to. y 6to. año del ciclo orientado de educación secundaria para desarrollar la muestra. Motiva este pedido la posibilidad de realizar en la institución la administración de la misma. Se adjunta la encuesta para su consideración.

Sin otro particular y a la espera de una respuesta favorable, saluda a Ud. muy atte.

Paola Clari  
D.N.I: 23.279.850

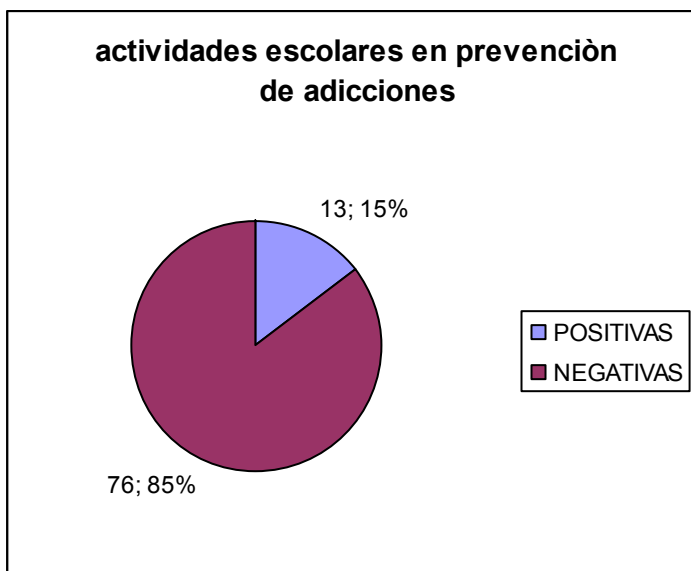
### Resultados obtenidos por cada escuela

En este apartado se expondrán los resultados de cada escuela participante en la muestra realizada, el objetivo es mostrar específicamente los resultados en forma individual por institución, los mismos están reflejados en el análisis.

#### ESCUELA N° 1

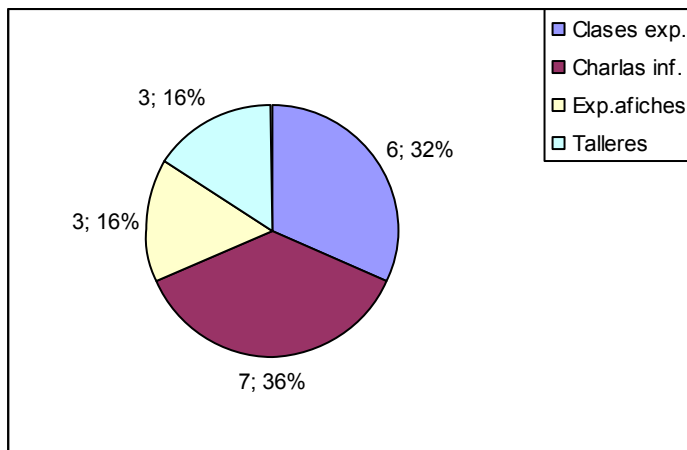
Total de encuestas administradas: 89

#### Gráfico N° 1 Actividades escolares de Prevención de Adicciones



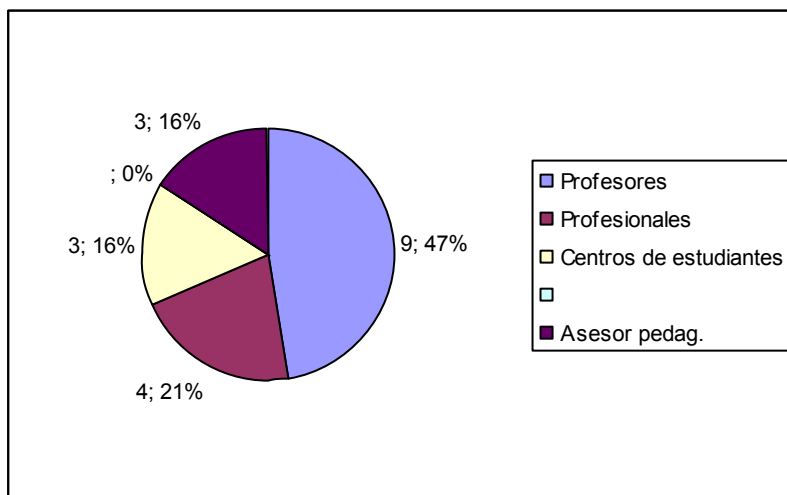
#### Gráfico N°2

Tipos de actividades escolares en Prevención de Adicciones.

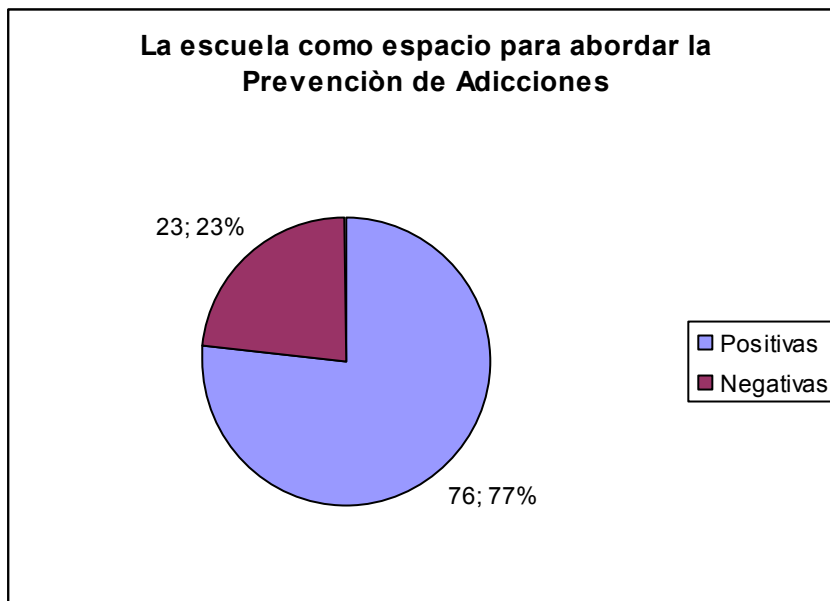


**Gráfico N° 3**

Descripción de los actores instituciones que desarrollas las actividades



Se observó en el gráfico uno(1) que solo un 15% de los alumnos adolescentes encuestados manifestaron tener actividades escolares de Prevención de Adicciones, siendo como lo muestra el gráfico dos(2), charlas informativas en un 36% seguida de clases expositivas en un 32% y en un porcentaje menor un 16% exposición de afiches y talleres. Y en relación a los actores institucionales que realizan las actividades se observa en un mayor porcentaje (un 47%) a los profesores y en porcentaje menor (21%) a profesionales especialistas y en un 16% grupos de centros estudiantes.

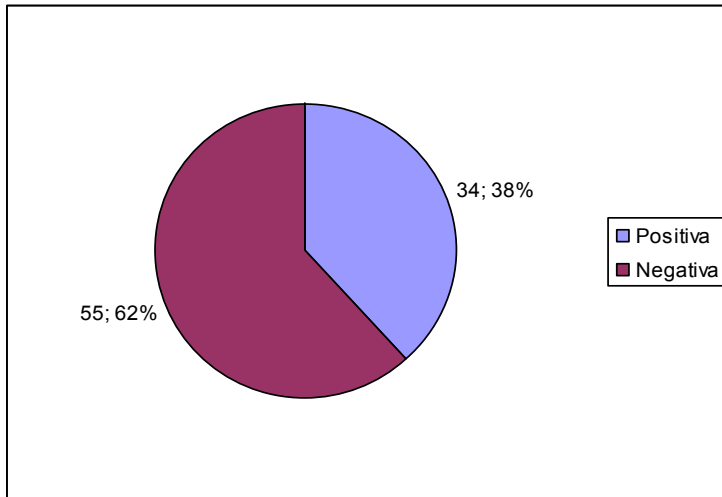
**Gráfico N° 3** La escuela como espacio para abordar la Prevención de Adicciones

Se observó que, la mayoría de los alumnos encuestados en un porcentaje de 77% consideraron a la escuela como espacio para abordar temas referidos a la Prevención de Adicciones en el ámbito escolar. Se destacan entre las respuestas positivas las siguientes :

- Porque en la escuela tenemos un referente que nos escuche.
- Porque es un lugar donde se puede prevenir.
- Porque es un lugar fuera de la casa donde los chicos se pueden expresar ordenadamente.
- Porque es necesario crear un espacio para aprender a prevenir.
- Porque es un lugar de contención y de enseñanza para ser mejores personas.
- Porque si no se habla de esto en la escuela sino dónde.

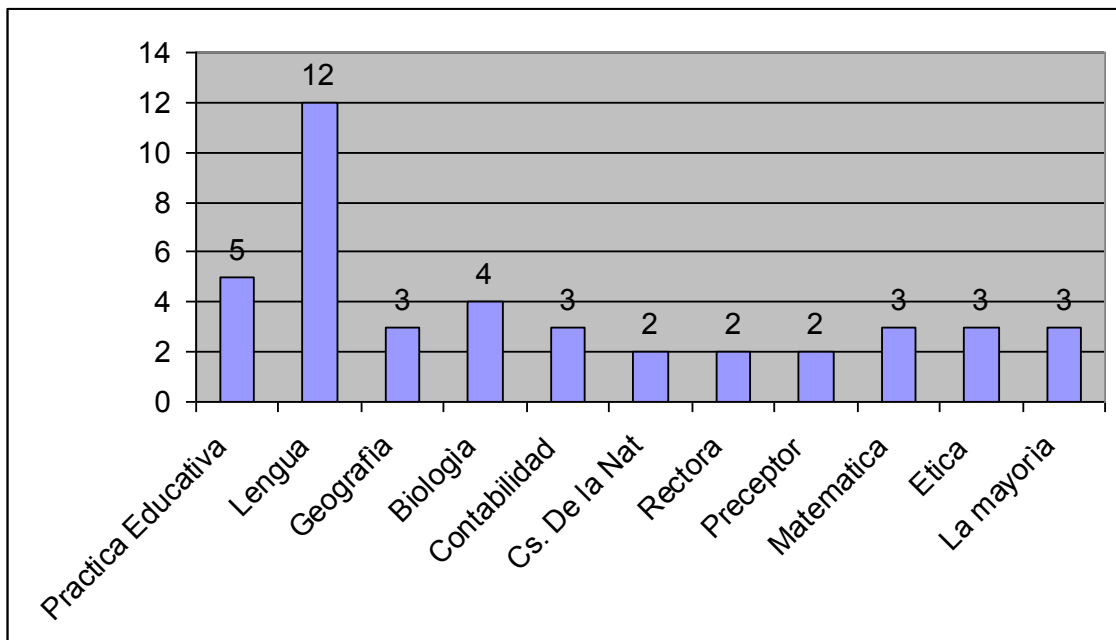
**Gráfico N° 4**

-¿Te sentís escuchado por tus profesores?



Se observó que un 38% de los adolescentes encuestados se sienten escuchados por sus profesores, siendo un porcentaje mayor de 62% no sentirse escuchados.

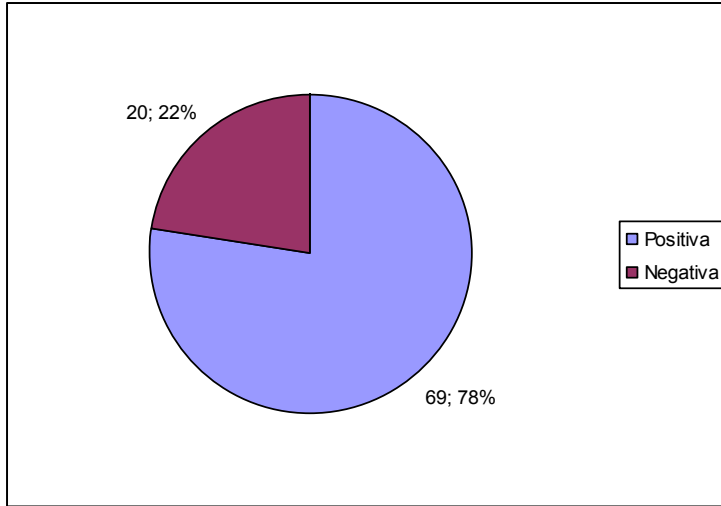
**Gráfico N° 5**



Los espacios disciplinares identificados fueron: Lengua y Literatura, Práctica Educativa, Biología, seguidos de Matemática, Formación Ética y Ciudadanía y Rectora.

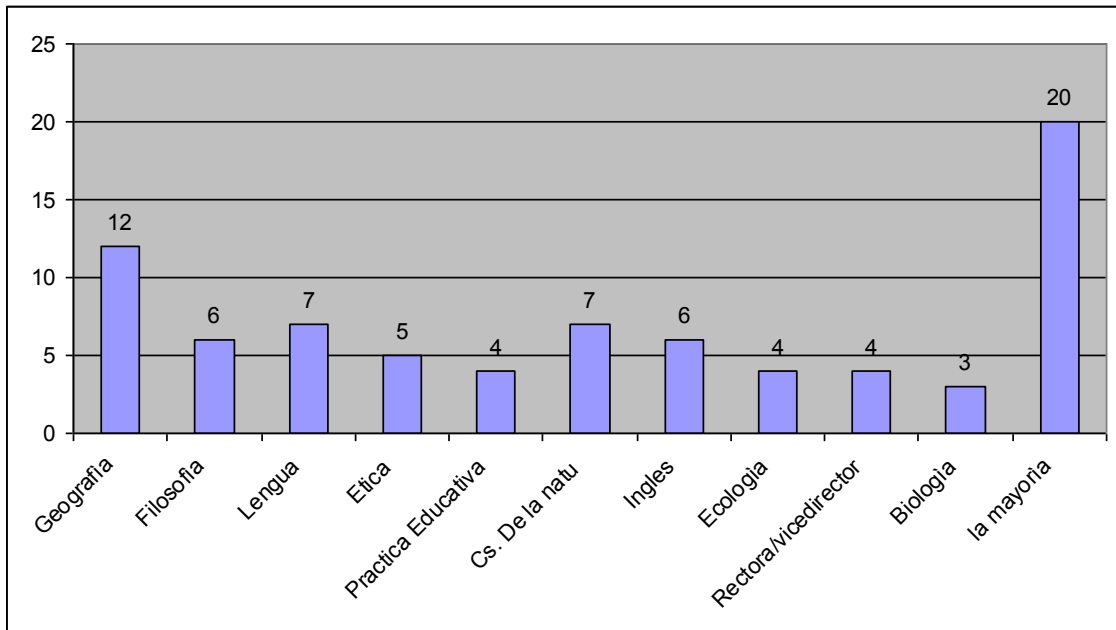
¿Ante una situación conflictiva de convivencia –disciplinaria los profesores buscan una resolución pacífica?.

Gráfico N° 6



Se observó que un 78% de los adolescentes encuestados manifestó que los profesores ante una situación conflictiva busca la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.

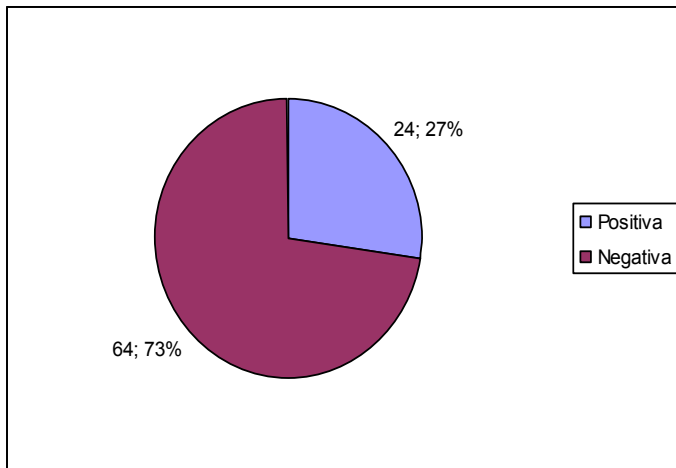
Gráfico N° 7



Los estudiantes encuestados refirieron a los espacios disciplinares en su mayoría, como se observa en el gráfico, seguido por los profesores de Geografía, Lengua y Literatura, Cs. De la Naturaleza, en los más destacados.

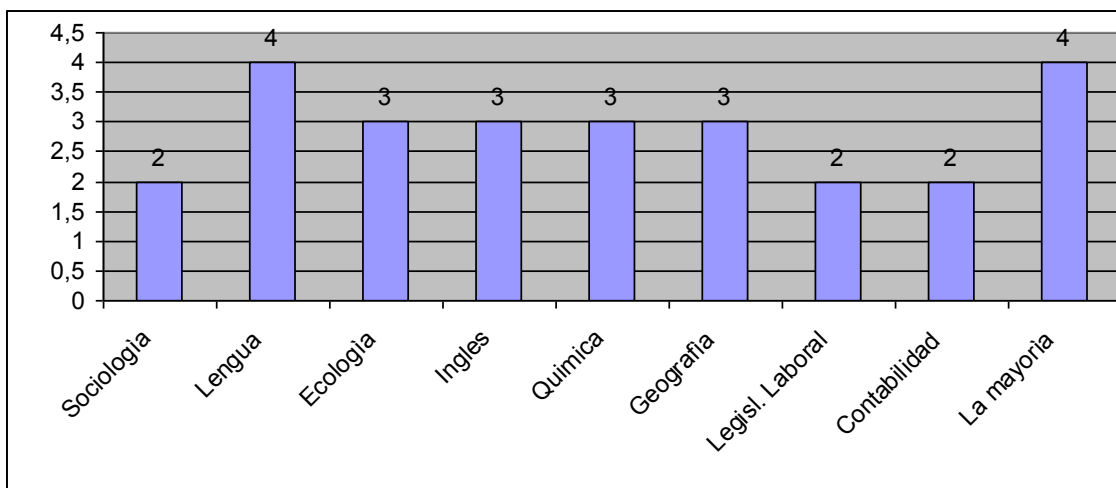
**¿Sentís que tus necesidades interesan a algún profesor?**

**Gráfico N° 8**



Se observó que la mayoría de los alumnos encuestados en un 73% manifestó que sienten que sus necesidades no interesan a algún profesor, solo en un menor porcentaje 27% referenciaron que sus necesidades interesan.

**Gráfico N° 9**

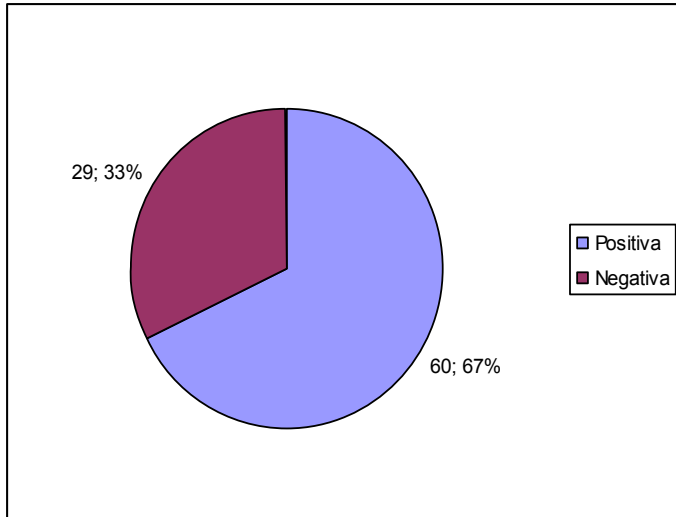


Se observó que los estudiantes referenciaron a la mayoría de los profesores seguidos de Lengua y Literatura, Ecología Inglés entre otros.



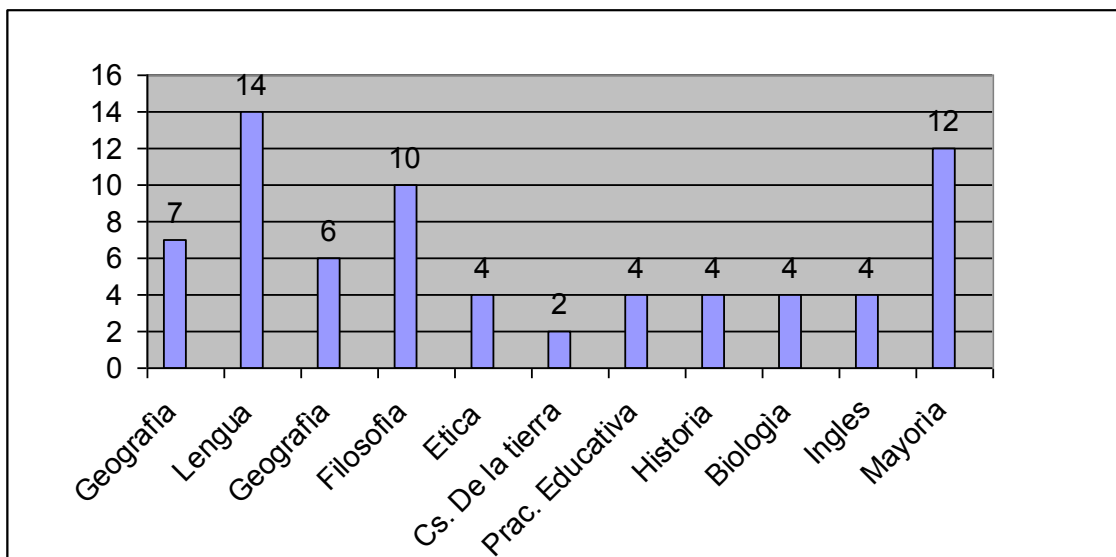
¿Sentís que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua?

Gráfico N° 10



Se observó que los adolescentes encuestados en su mayoría manifestaron en un 67% que los profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua en el ámbito escolar, solo un 33% se manifestó en forma negativa a la pregunta.

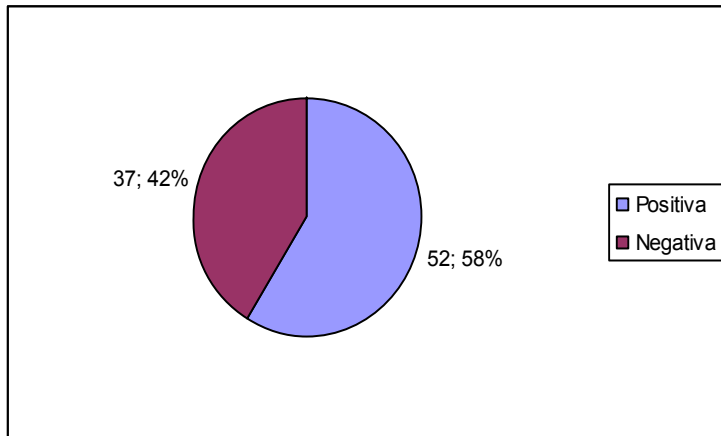
Gráfico N° 11



Los estudiantes referenciaron a profesores de los espacios disciplinares de Lengua y Literatura seguido de Filosofía y la mayoría de profesores.

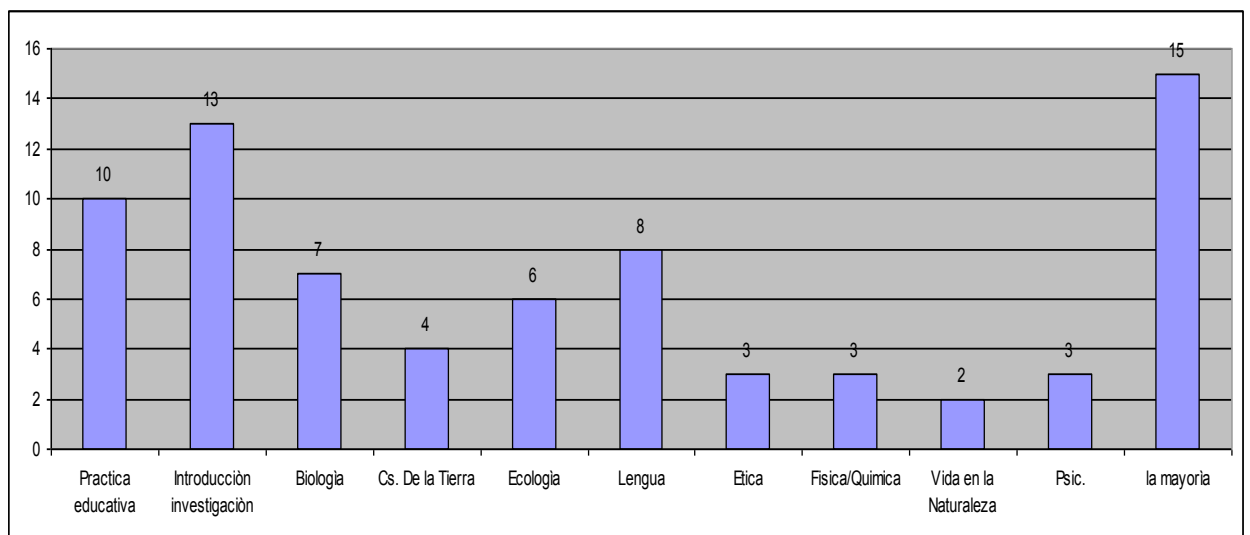
¿Sentís que los profesores se interesan por lo que te gustaría aprender mas allá del programa de la materia?

Gráfico N° 12



Se observó que los estudiantes encuestados en su mayoría en un 58% manifestaron que sienten que los profesores se interesan por lo que les gustaría aprender mas allá del programa de la materia. Y un 42% manifestó negativamente a la pregunta.

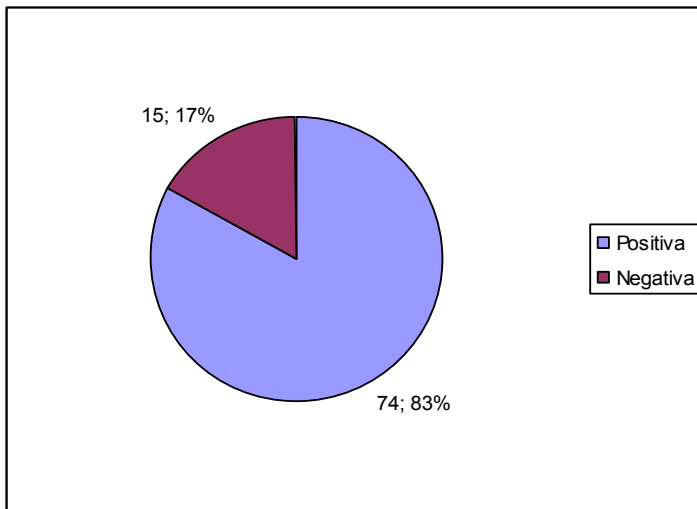
Gráfico N° 13



Los estudiantes encuestados referenciaron a la mayoría de los profesores, seguidos de los docentes de los espacios disciplinares de Introducción a la investigación, Practica educativa y Lengua y Literatura.

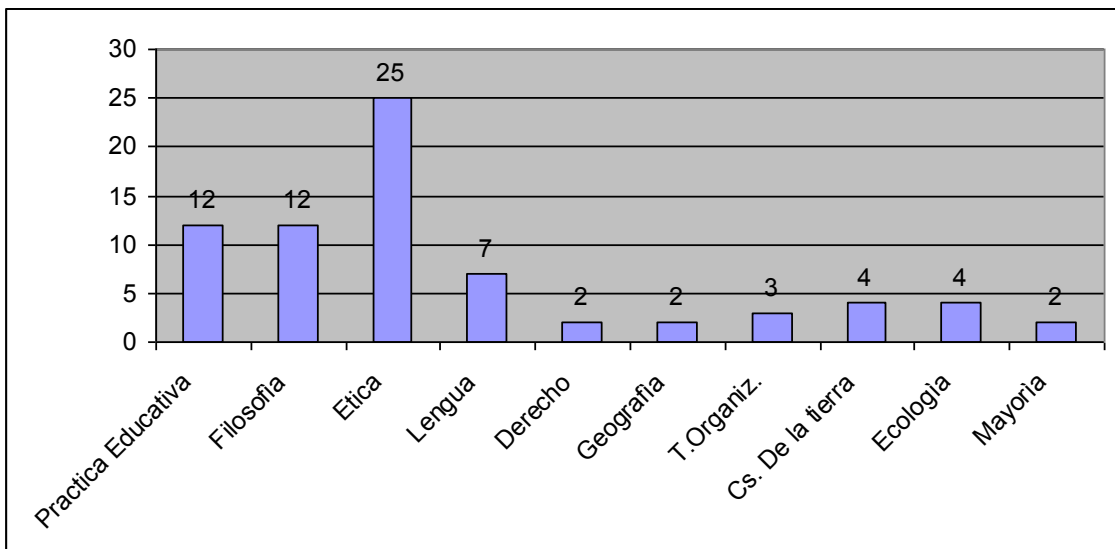
**¿Algunos profesores enseñan valores y habilidades que te puedan servir para tu proyecto de vida?**

**Gráfico N° 14**



Se observó que, un 83% de los estudiantes encuestados manifestó que los profesores enseñan valores y habilidades que le puedan servir para el proyecto de vida. Y en un menor porcentaje manifestarán negativamente a la pregunta.

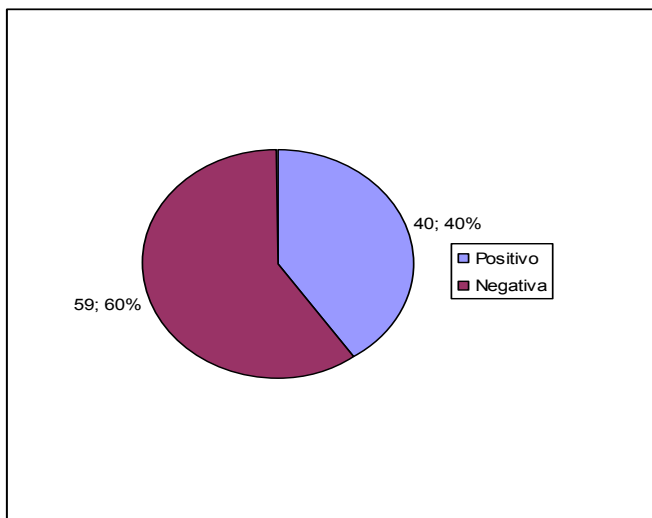
**Gráfico N° 15**



Los adolescentes referenciaron a los profesores de los espacios disciplinares de Formación Ética y Ciudadanía seguidos de Práctica Educativa, Filosofía y Lengua entre los más destacados.

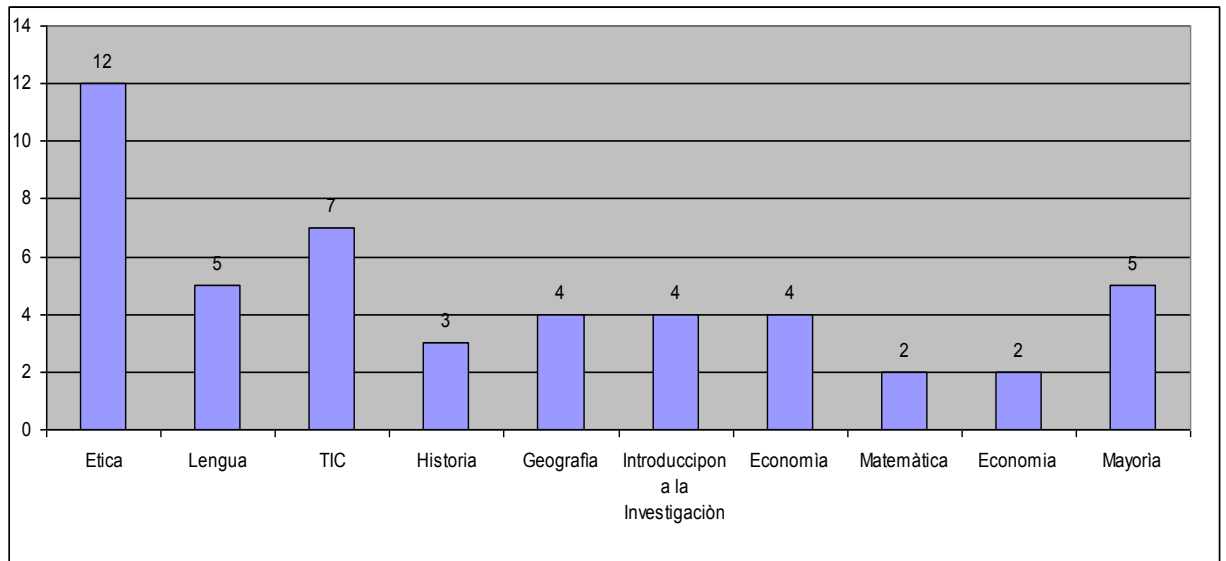
**¿Algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación?**

**Gráfico N° 16**



Se observó que los alumnos encuestados en un porcentaje mayor de 60% manifestaron negativamente ante la pregunta siendo solo un 40% de los estudiantes que referenciaron a profesores que proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación en las actividades.

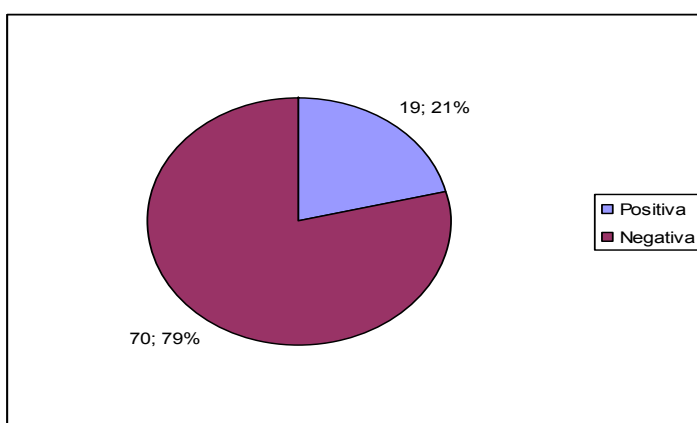
**Gráfico N° 17**



Los estudiantes referenciaron en las respuestas positivas a los docentes de los espacios disciplinares de Formación Ética y Ciudadanía, seguidos de Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) y Lengua entre los más destacados.

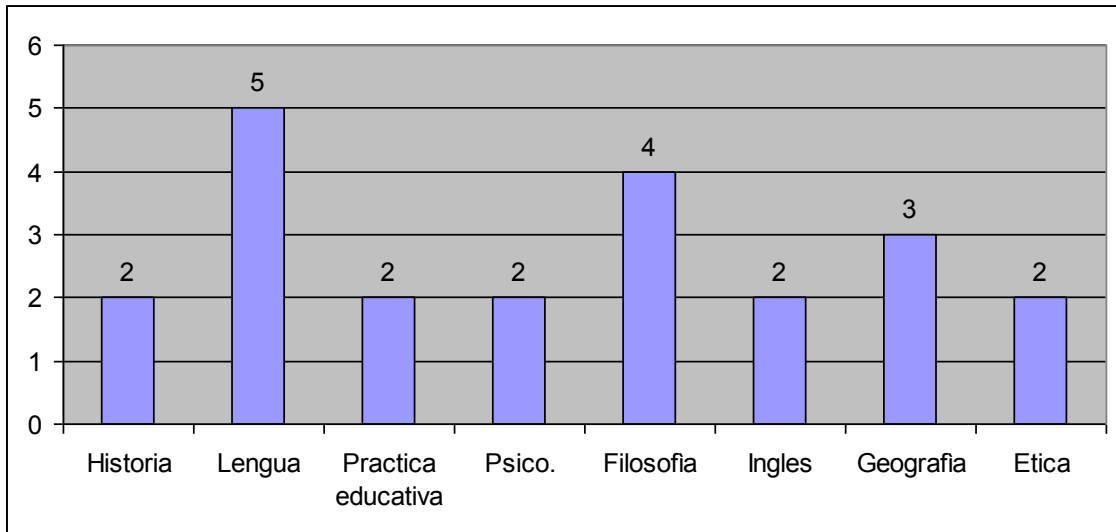
**¿Sentís que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, quieren?**

**Gráfico N° 18**



Se observó que los estudiantes encuestados en su mayoría en un 79% manifestaron negativamente ante la pregunta y solo un 21% referenciaron que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, y quieren.

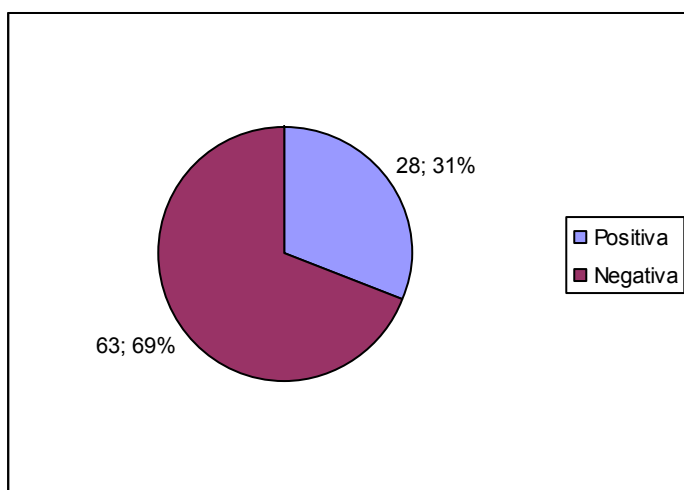
**Gráfico N° 19**



Se observó que, en las respuestas positivas los adolescentes referenciaron al espacio disciplinar de Lengua y Literatura seguido de Filosofía entre los más seleccionados.

**¿Sentís que algunos profesores, te estimulan en tus habilidades personales y grupales?**

**Gráfico N° 20**

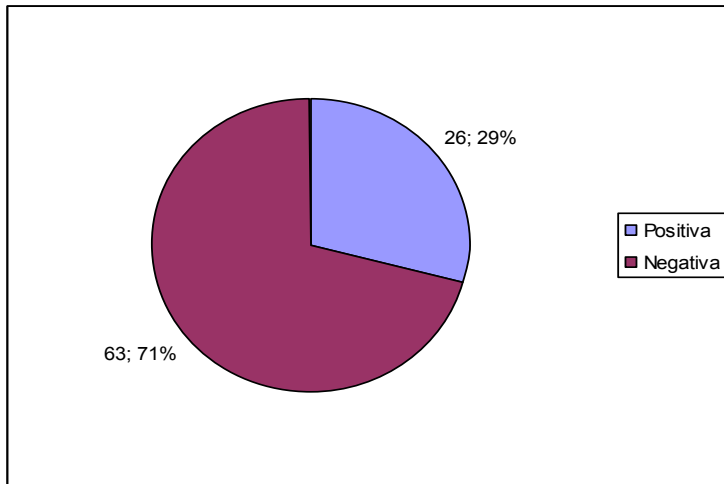


Se observó que, el 69% de los estudiantes encuestados manifestarán negativamente ante la pregunta, solo un 31% se refirió positivamente,

referenciando que sintieron que algunos profesores los estimulan en sus habilidades personales y grupales.

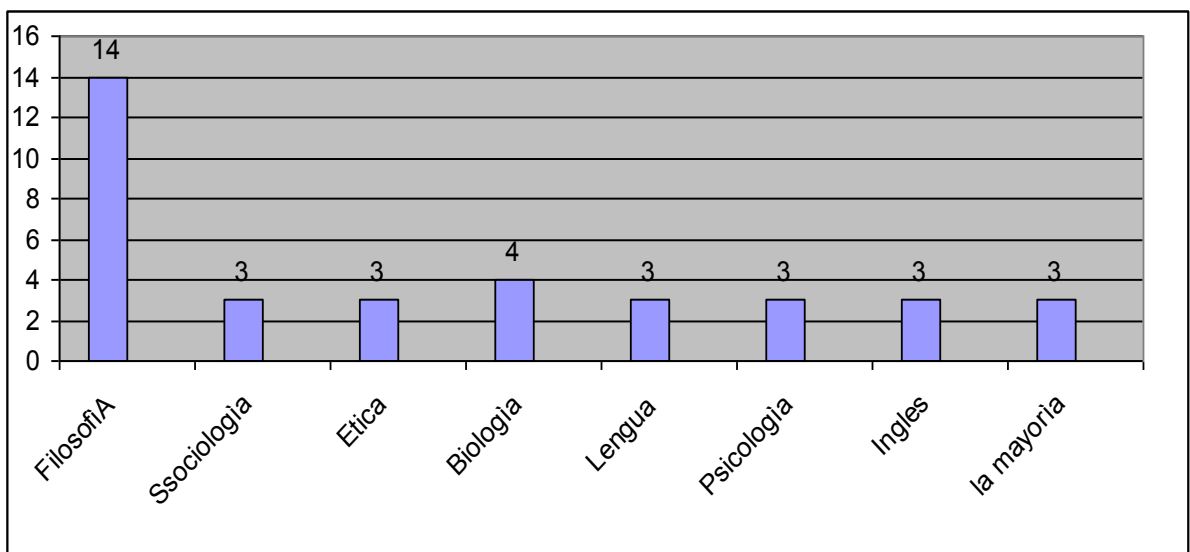
**¿En alguna materia o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tu conducta y los que los demás ven de vos?**

**Gráfico N° 21**



Se observó que, la mayoría de los alumnos encuestados en un 71% manifestó negativamente ante la pregunta mencionada, sólo un 29% referenció que algunos profesores realizan actividades donde puedan reflexionar acerca de la conducta y los que los demás ven de ellos.

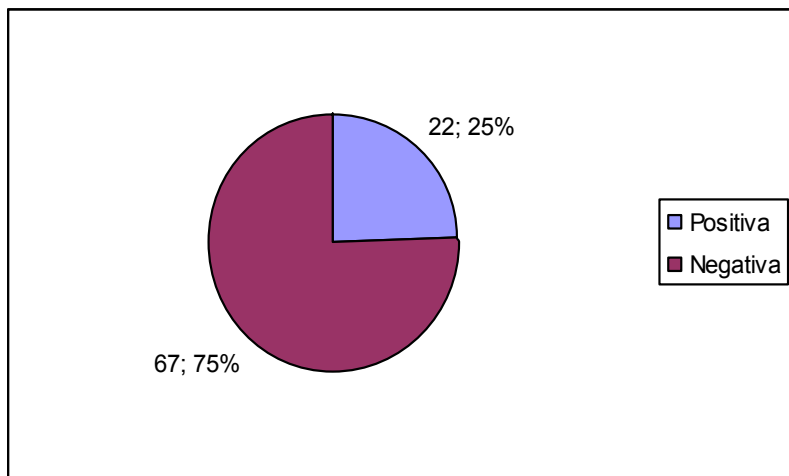
**Gráfico N° 22**



Los adolescentes encuestados referenciaron en su mayoría a los profesores del espacio disciplinar de Filosofía seguido de Biología en los más destacados.

**¿Tu escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde aborden valores, derechos y temas actuales de tu interés?.**

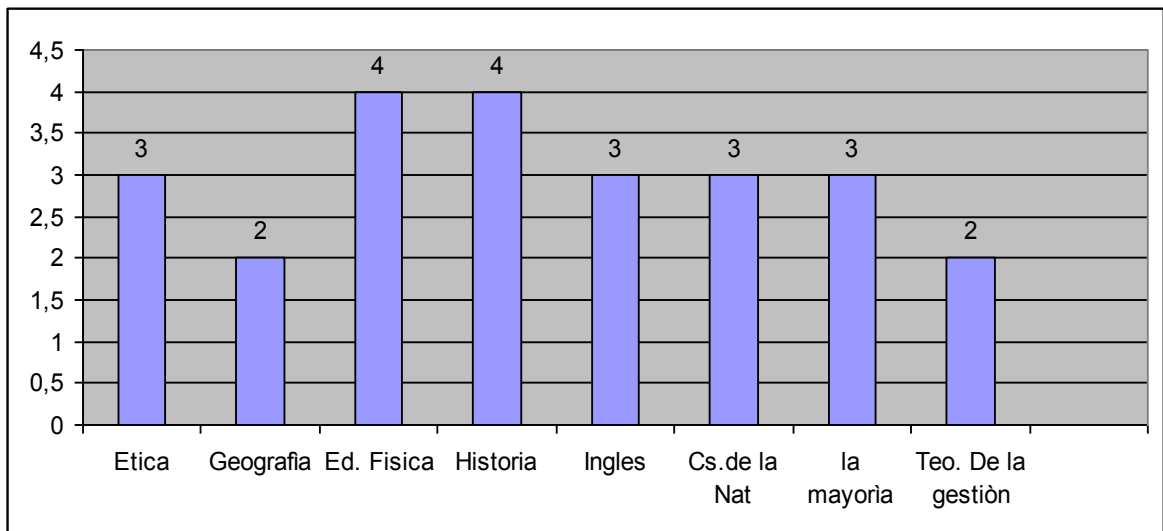
**Gráfico N° 23**



La mayoría de los alumnos encuestados en un 75% manifestó negativamente ante el ítems, solo un 25% referenció que la escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde se aborden valores, derechos y temas actuales del interés de los alumnos.

**Gráfico N° 24**

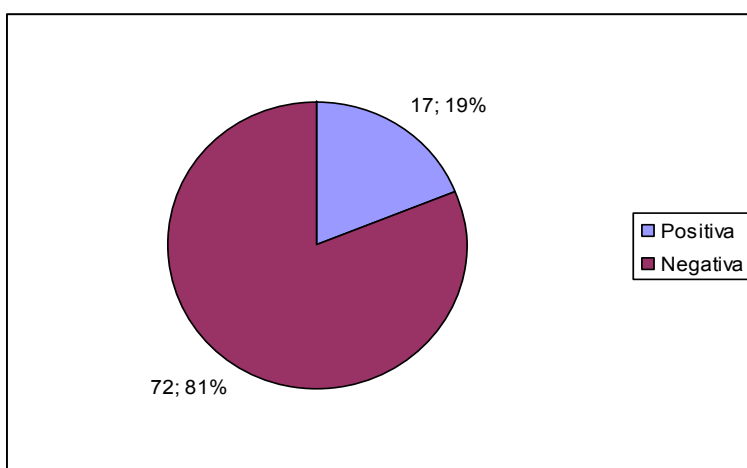




Los alumnos referenciaron en las respuestas positivas a los profesores de las disciplinas Educación Física e Historia en las más destacadas.

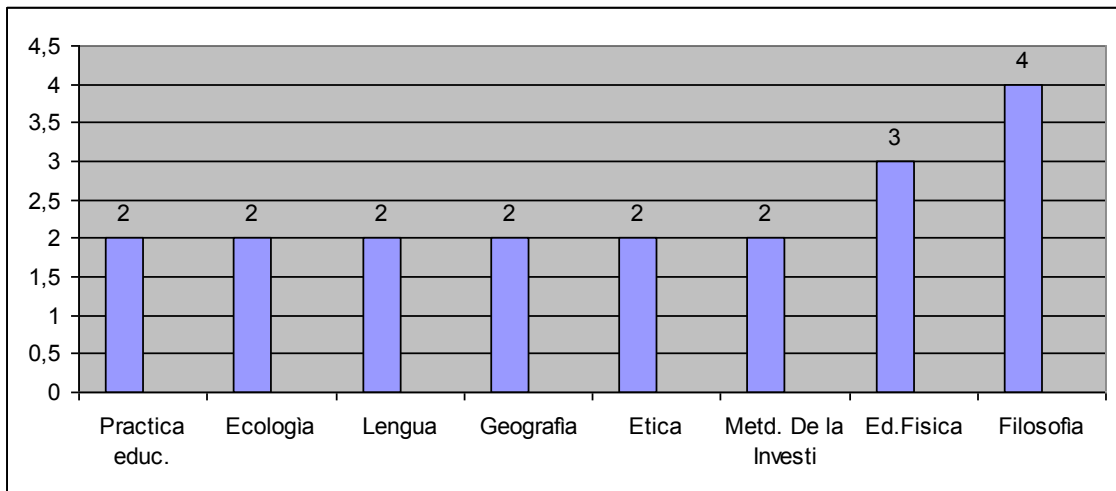
**¿Sentís que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés (técnicas de relajación, técnicas de estudio, como manejar los tiempos)?.**

**Gráfico N° 25**



Se observó que la mayoría de los estudiantes encuestados manifestó negativamente a la pregunta mencionada en un 81%, sólo un 19% referenció que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés.

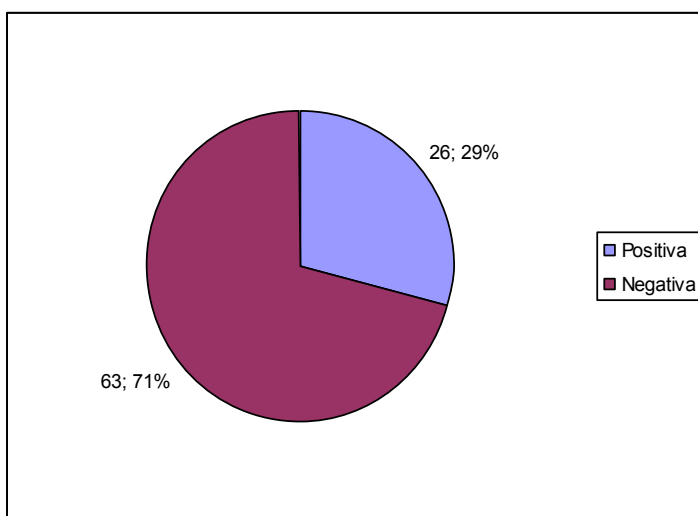
**Gráfico N° 26**



Los estudiantes referenciaron en las respuestas positivas a los profesores de las disciplinas de Filosofía y Educación Física.

**¿En algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus conductas y los que los otros ven de vos?**

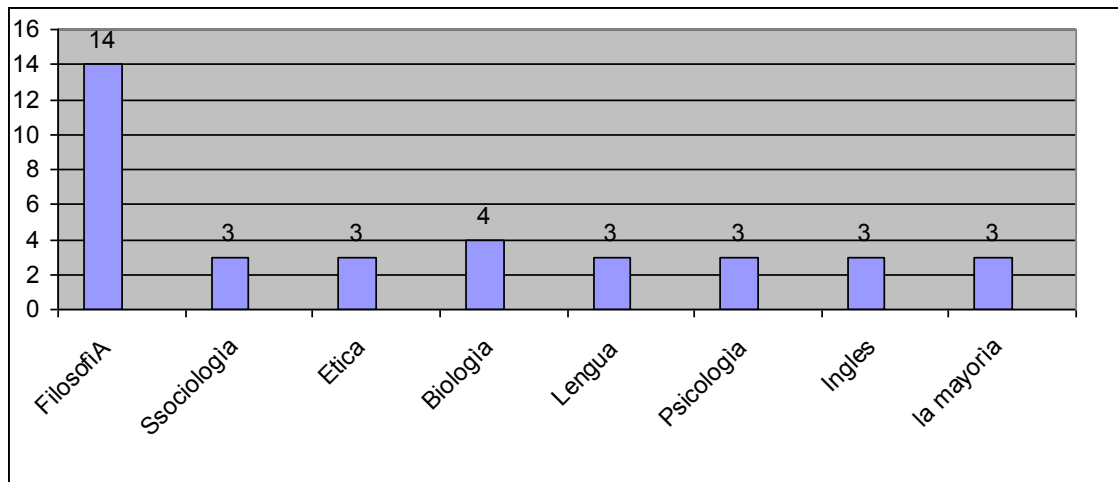
**Gráfico N° 27**



Se observó que un 71% de los estudiantes encuestados manifestó negativamente a la pregunta mencionada, solo un 29% referenció que los

profesores realizan actividades donde puedan reflexionar acerca de la conducta y de lo que los otros ven de ellos.

**Gráfico N° 28**



Los alumnos encuestados referenciaron en las respuestas positivas a los profesores de los espacios de Filosofía en su mayoría seguido de Biología.

**Observaciones:**

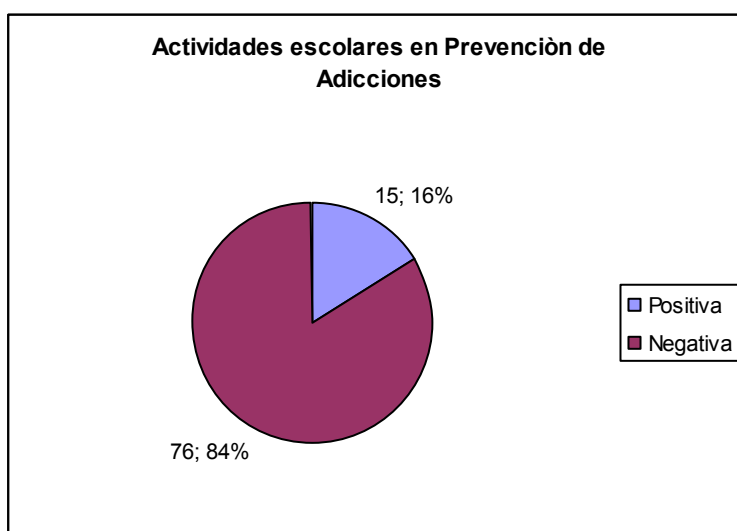
La administración de las encuestas se desarrolló un espacio donde los estudiantes se mostraron motivados, valorando la consulta y el abordaje de la temática. Además se destacó que, en la mayoría de los ítems consultados la elección de los alumnos, por los profesores, estuvieron centrada mayoritariamente en el espacio disciplinar de Lengua y literatura dando cuenta de la mirada desde las habilidades que otorgan los profesores referenciados.

**ESCUELA N° 2**

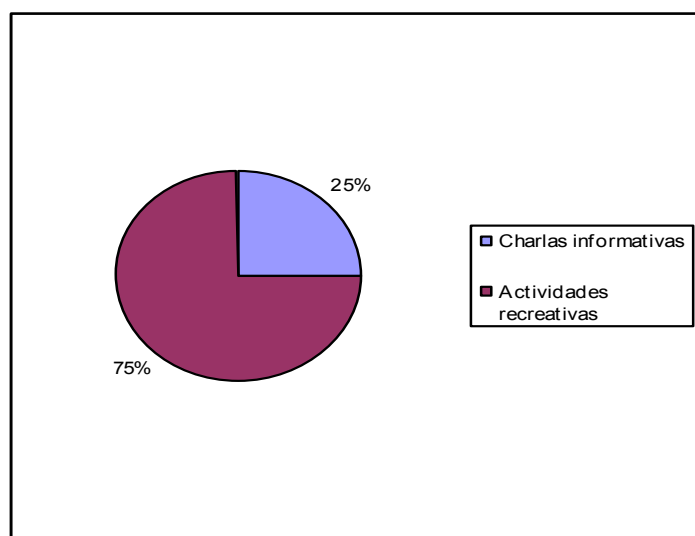
Total de encuestas administradas: 91

**¿Existen actividades en tu escuela que apunten a la prevención de adicciones (alcohol, tabaco, drogas)?.**

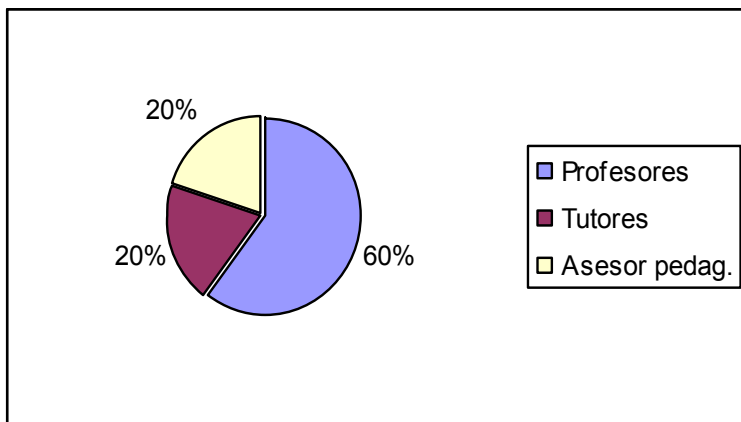
**Gráfico: 1**



**Gráfico N° 2**



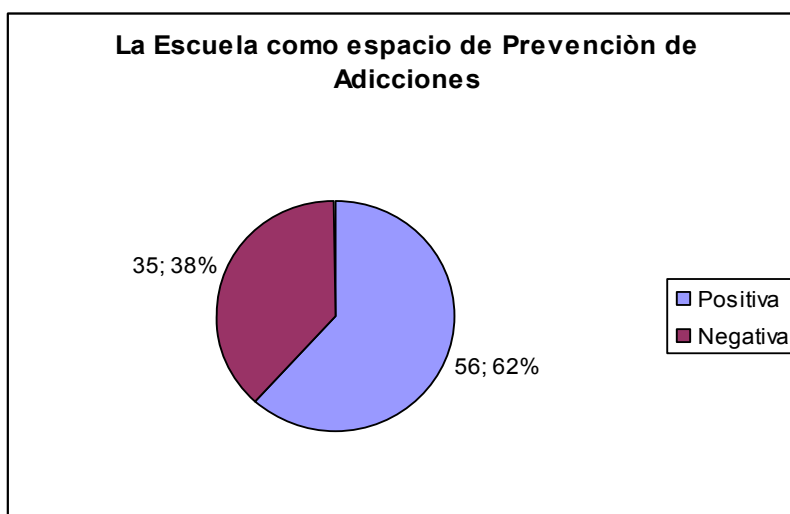
**Gráfico N° 3**



Se observó de acuerdo al gráfico N° 1 que solo el 15% de los alumnos encuestados manifestaron tener actividades escolares de Prevención de Adicciones, siendo como lo muestra el gráfico N° 2 las actividades recreativas las más seleccionadas en un 75% , seguidas de charlas informativas en un menor porcentaje. Y en relación a los actores institucionales identificaron en un 60% a profesores, seguidos por tutores y Asesor pedagógico.

**¿Consideras a la escuela como un espacio de diálogo para abordar la Prevención de Adicciones? Justificá por qué.**

**Gráfico N° 4**

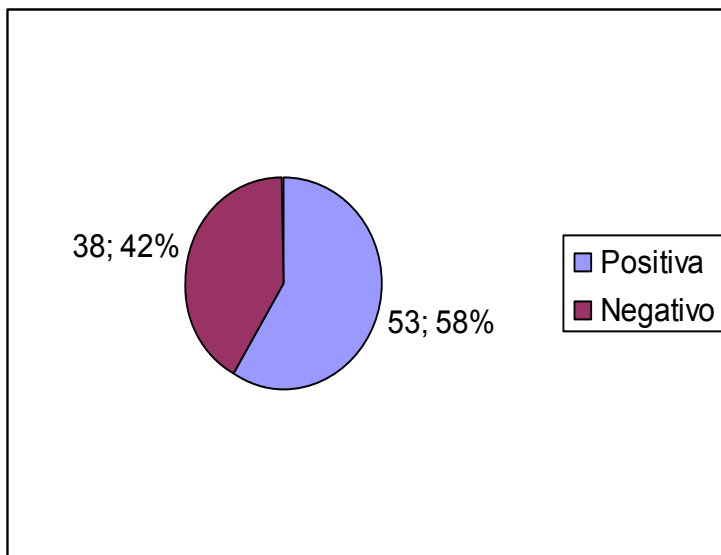


Se observó que, la mayoría de los alumnos encuestados en un 62% consideraron a la escuela como espacio para abordar temas referidos a la Prevención de Adicciones en el ámbito escolar, destacándose entre las respuestas positivas las siguientes justificaciones:

- Porque en la escuela tenemos un referente que nos escuche.
- Porque es un ámbito donde se puede prevenir.
- Porque los padres no hablan del tema
- Es una forma de enseñar a los adolescentes a prevenir.
- Es necesario porque en la actualidad estamos expuestos.
- Es la base para el futuro.

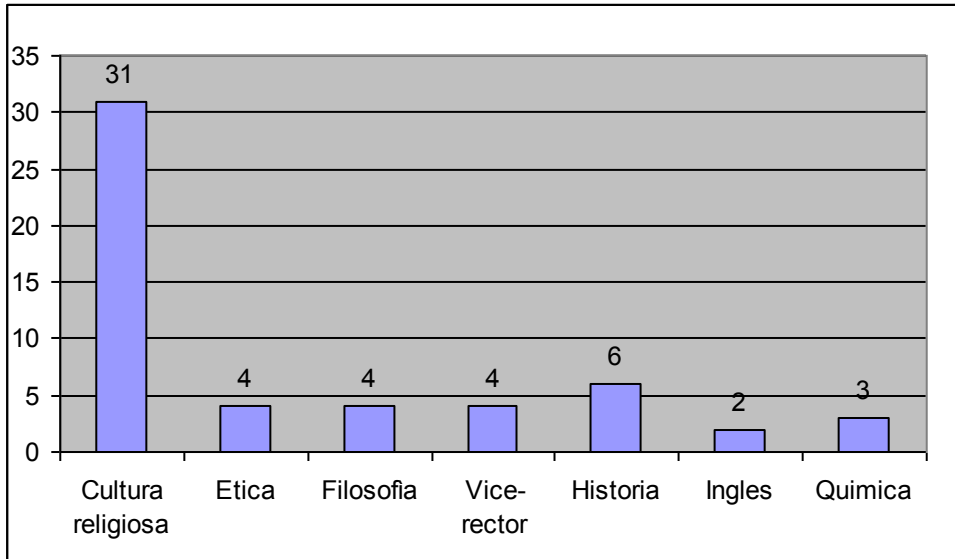
### ¿Te sentís escuchado por tus profesores?

Gráfico N° 5



Se observó que, el 58% de los estudiantes encuestados manifestaron que sienten ser escuchados por los profesores, y un 42% refirió negativamente al ítems.

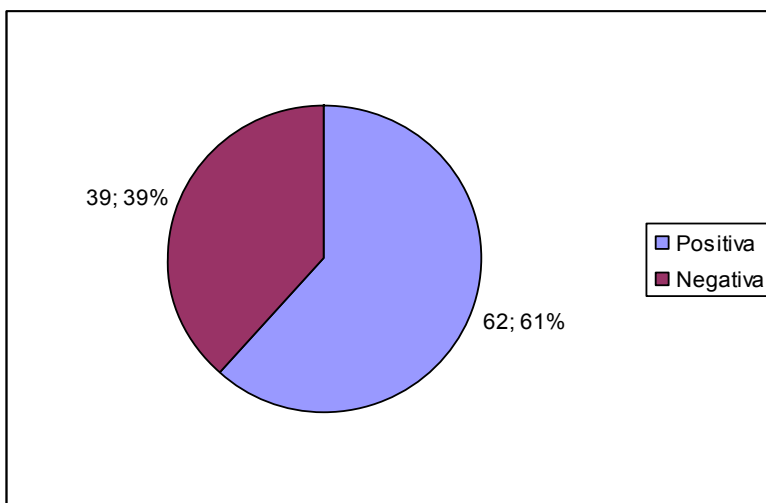
Gráfico N° 6



Los alumnos encuestados refirieron en su mayoría a los profesores del espacio de Cultura religiosa seguido por profesores de la disciplina de Historia.

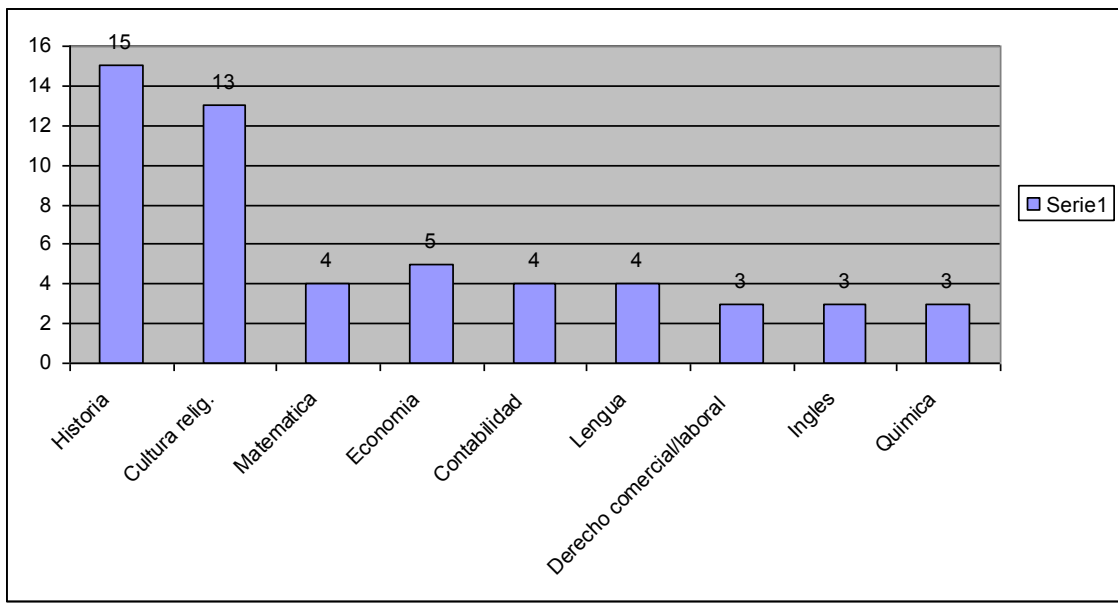
**¿Ante una situación conflictiva de convivencia –disciplinaria los profesores buscan una resolución pacífica?**

Gráfico N° 7



Se observó que, un 61% de los adolescentes encuestados manifestó que los profesores buscan la resolución pacífica ante una situación escolar de conflicto. Y un 39% se manifestó negativamente ante la pregunta.

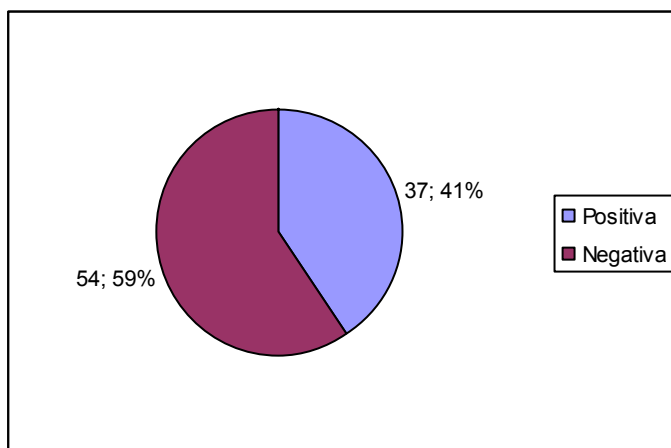
**Gráfico N° 8**



Los estudiantes referenciaron a los profesores de las disciplinas de Historia y Cultura religiosa en su mayoría y en menor medida a docentes de Matemática.

**¿Sentís que tus necesidades interesan a algún profesor?**

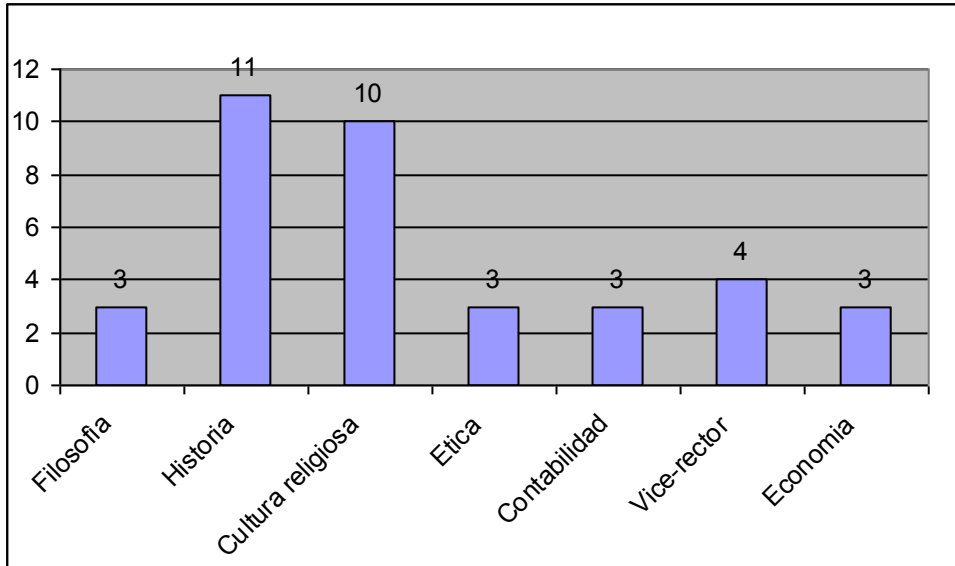
**Gráfico N° 9**





Se observó que el 59% de los estudiantes manifestaron negativamente ante la pregunta, solo un 41% refirió que sus necesidades interesan a los profesores.

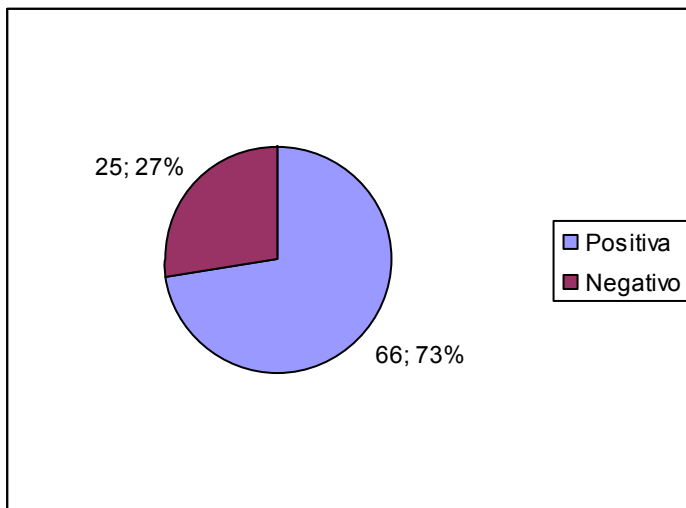
**Gráfico N° 10**



Los adolescentes referenciaron en las respuestas positivas a los profesores de los espacios de Historia y Cultura religiosa en su mayoría y en menor cantidad a la figura del vice-rector.

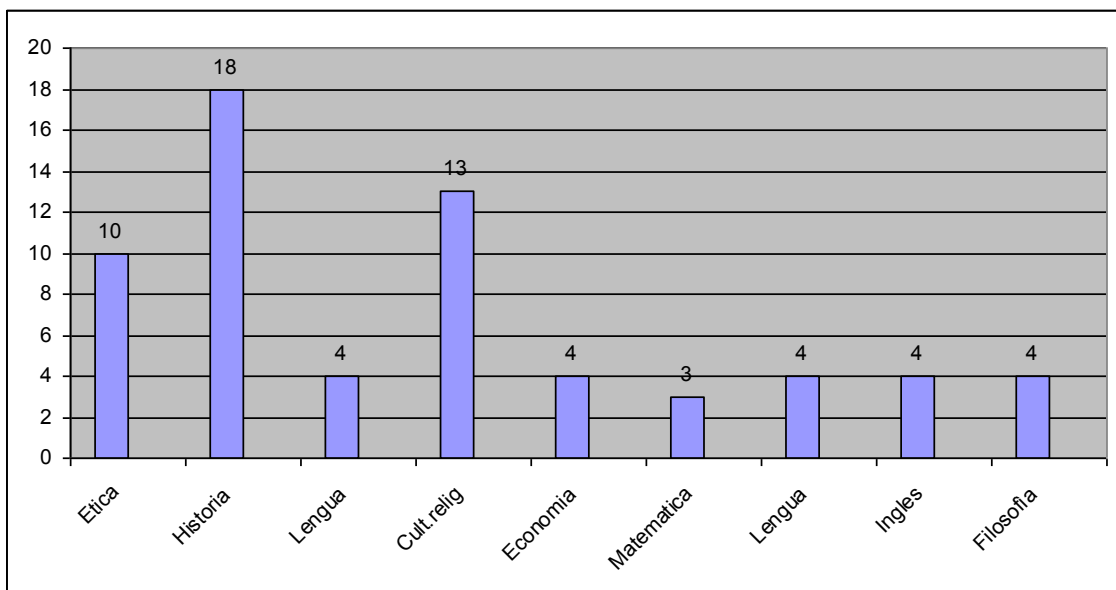
**¿Sentís que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua?**

**Gráfico N° 11**



Se observó que, un 73% de los estudiantes encuestados manifestó que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua, sólo un 27% manifestó negativamente ante el ítem.

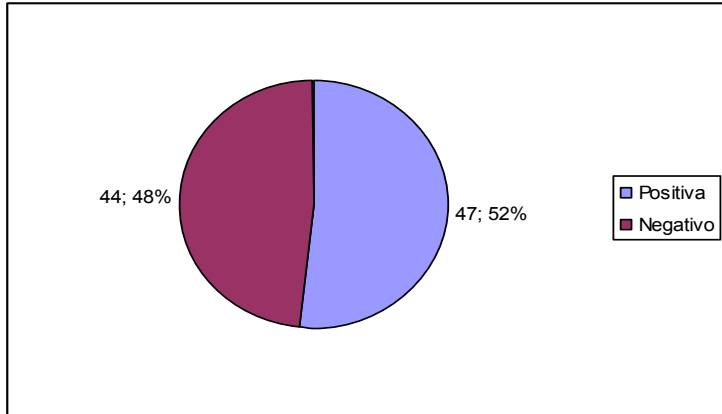
**Gráfico n° 12**



Los estudiantes encuestados referenciaron a los profesores de los espacios de Historia y Cultura religiosa en su mayoría seguido de Formación Ética y Ciudadanía.

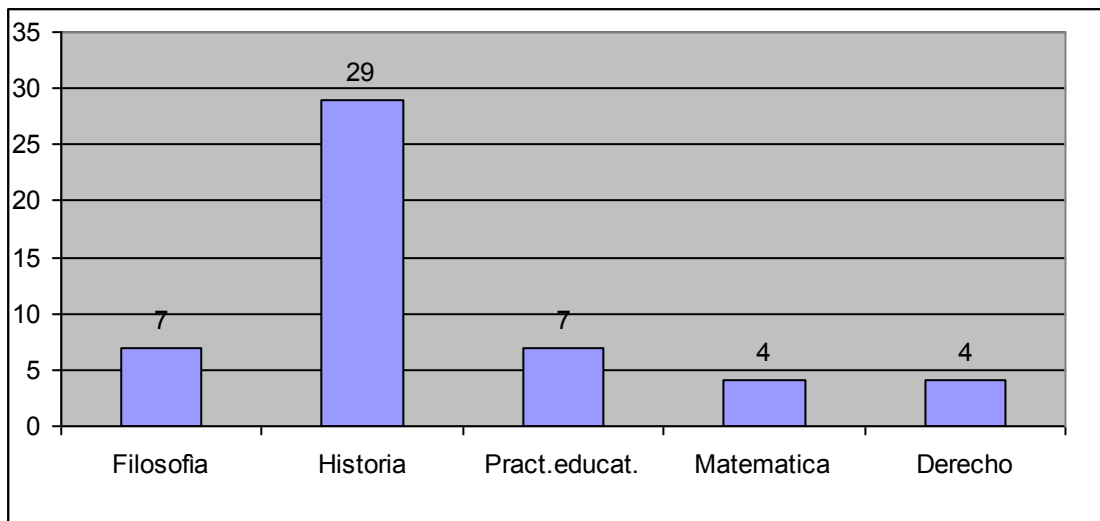
**¿Sentís que los profesores se interesan por lo que te gustaría aprender mas allá del programa de la materia?**

Gráfico N° 13



Se observó que un 52% de los adolescentes encuestados manifestó que algunos profesores se interesan por lo que les gustaría aprender más allá del programa de la materia. Y un 48% manifestó negativamente al ítem.

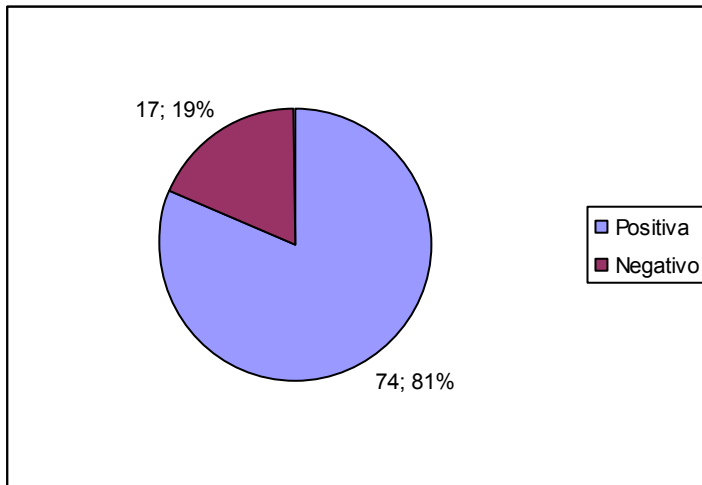
Gráfico N° 14



Los estudiantes encuestados destacaron a los profesores de las disciplinas de Historia en su mayoría seguidos de Filosofía y Práctica Educativa.

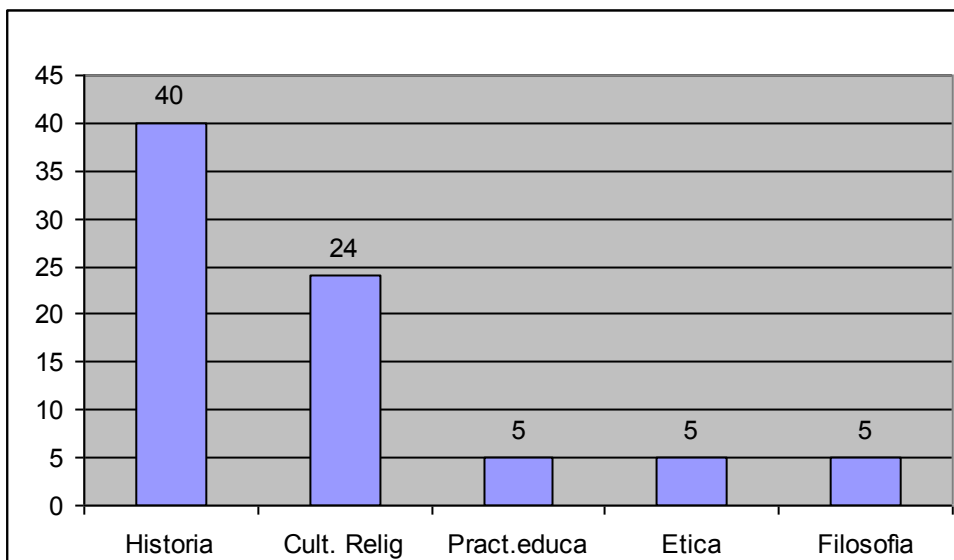
**¿Algunos profesores enseñan valores y habilidades que te puedan servir para tu proyecto de vida?**

**Gráfico N° 15**



Se observó que el 81% de los alumnos encuestados manifestaron que los profesores enseñan valores y habilidades que servirán para el proyecto de vida personal y el 19% se manifestó negativamente.

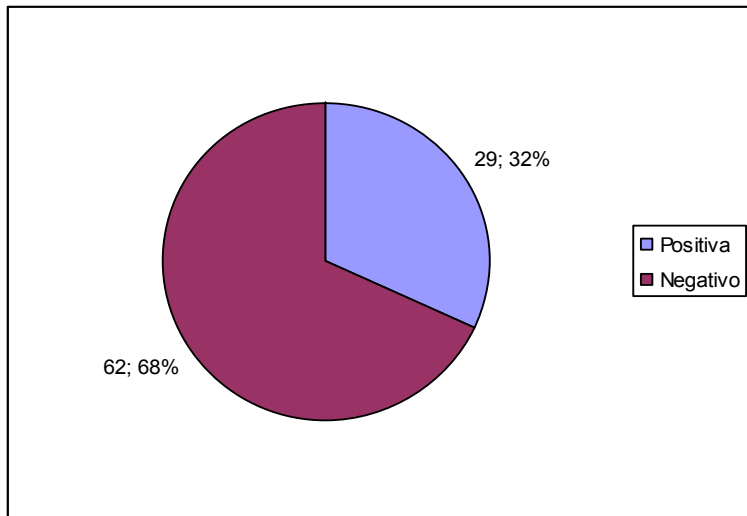
**Gráfico N° 16**



Los profesores de los espacios identificados por los estudiantes encuestados fueron de Historia y Cultura religiosa en su mayoría.

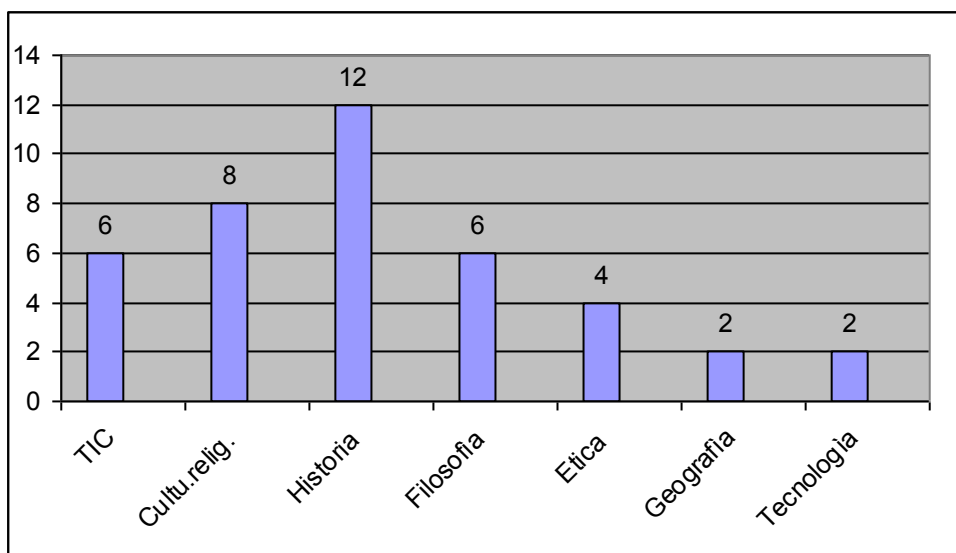
**¿Algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación?**

**Gráfico N° 17**



Se observó que, el 68% de los alumnos encuestados manifestó negativamente ante ellos ítems, solo un 32% referenció que algunos profesores proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación en las actividades escolares.

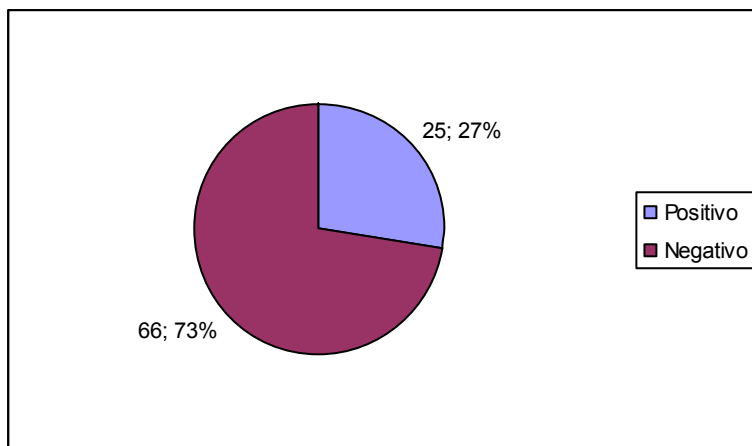
**Gráfico N° 18**



Los estudiantes encuestados referenciaron a los profesores en las respuestas positivas de los espacios de Historia seguido de Cultura religiosa y Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

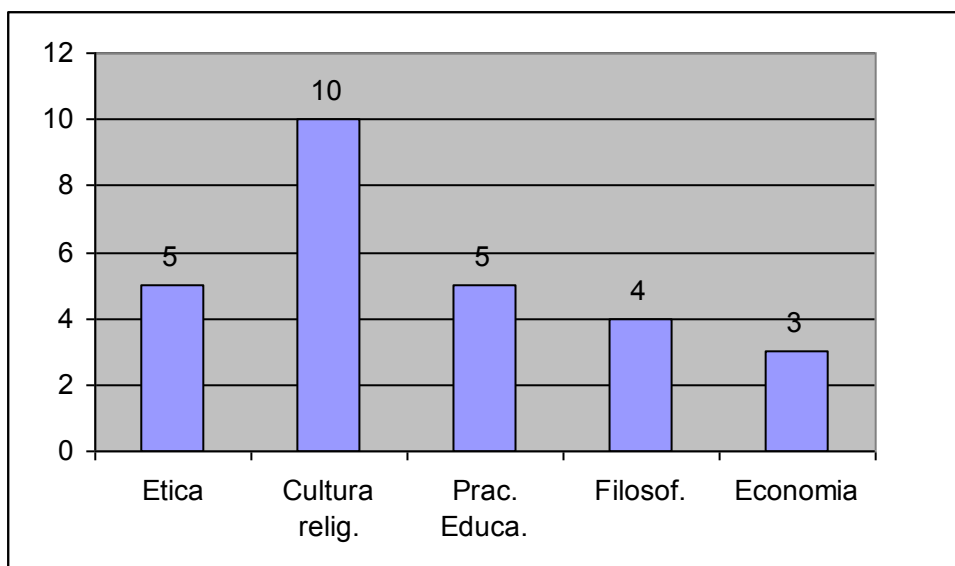
**¿Sentís que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, quieren?**

**Gráfico N° 19**



Se observó que un 73% de los adolescentes encuestados manifestaron negativamente al ítems, solo un 27% referenció que la escuela propone actividades adecuadas desde lo que sienten, piensan, quieren los estudiantes.

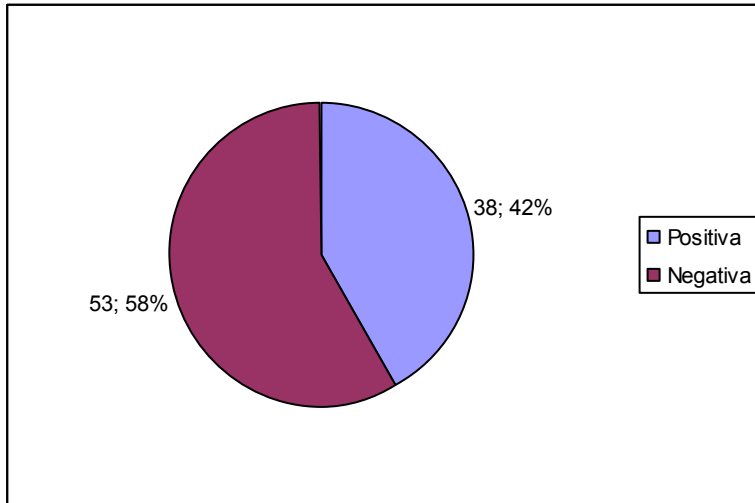
**Gráfico N° 20**



Entre las respuestas positivas los estudiantes referenciaron a los profesores de los espacios de Cultura religiosa en su mayoría seguidos de Formación Ética y Ciudadanía y Práctica Educativa.

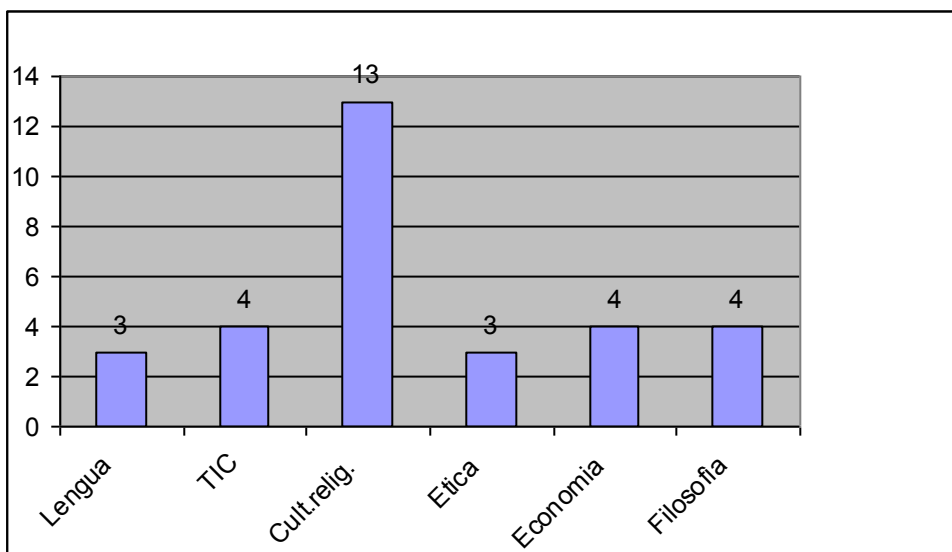
**¿Sentís que algunos profesores, te estimulan en tus habilidades personales y grupales?**

**Gráfico N° 21**



Se observó que un 58% de los estudiantes encuestados manifestarán negativamente a la pregunta, sólo un 42% referenció que algunos profesores, estimulan en habilidades personales y grupales.

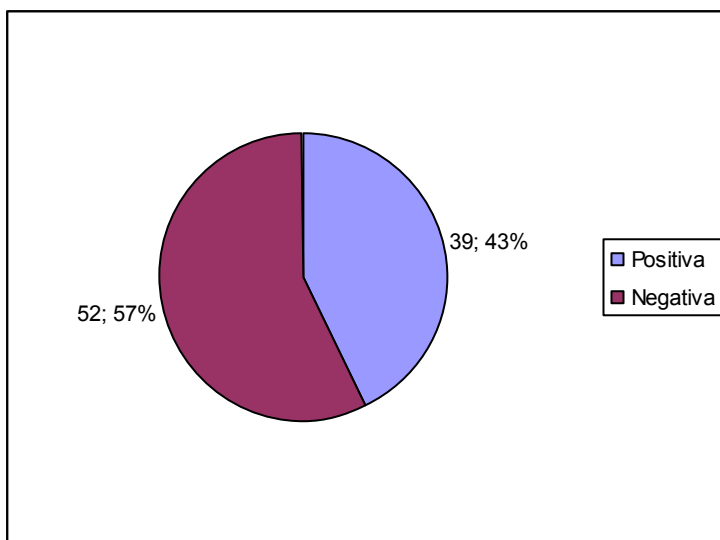
**Gráfico N° 22**



Los profesores referenciados en las respuestas positivas fueron de los espacios de Cultura religiosa en su mayoría seguidos por Filosofía, TIC, y Economía en menor medida.

**¿En algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.), tu conducta y los que los otros ven de vos?**

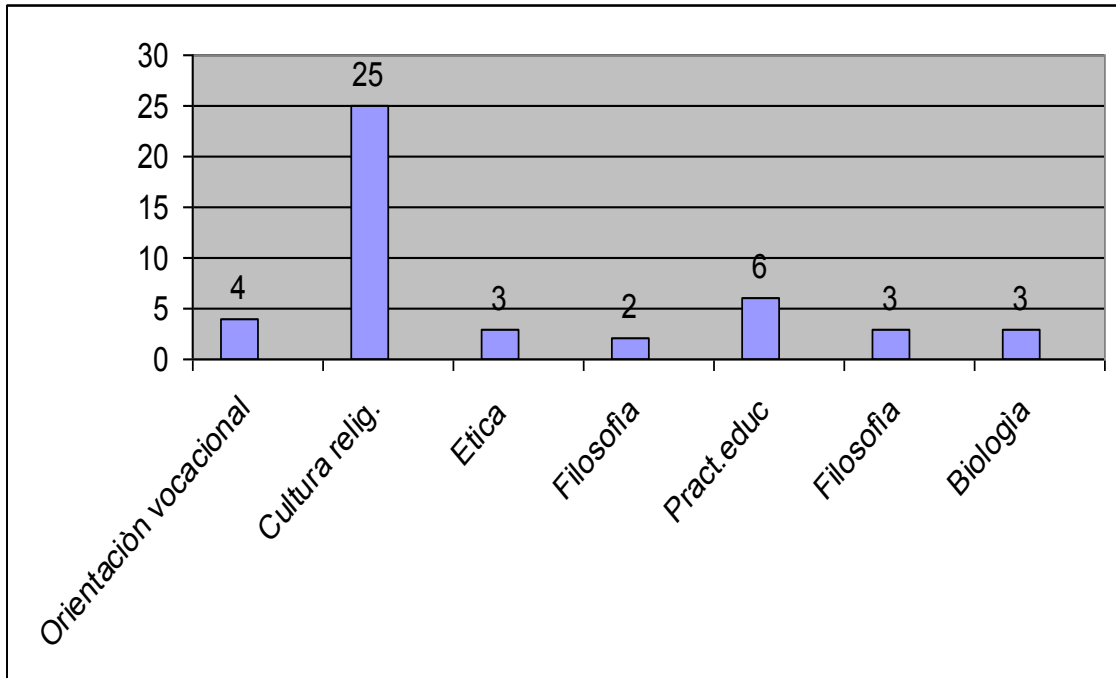
**Gráfico N° 23**



Se observó que un 57% de los estudiantes encuestados manifestó negativamente al ítems, sólo un 43% referenció que algunos profesores realizan actividades donde puedan reflexionar acerca de los sentimientos y conducta.

**Gráfico N° 24**

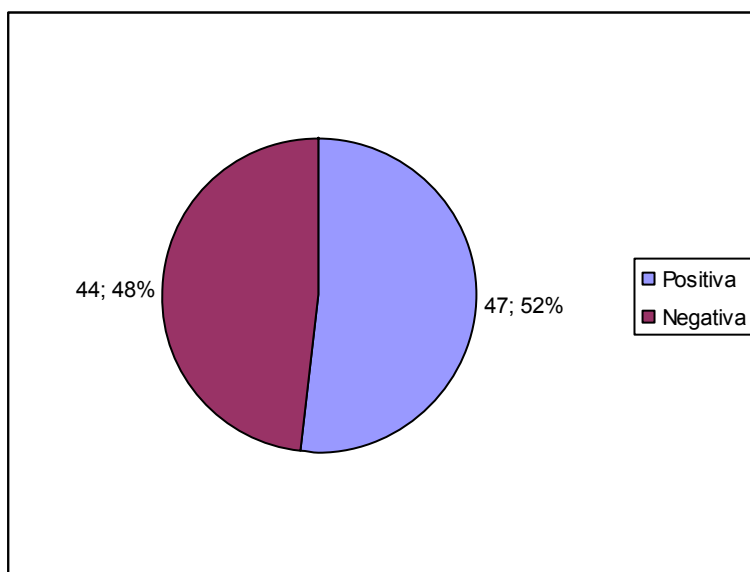




Los profesores del espacio de Cultura religiosa fueron los más seleccionados por los alumnos encuestados seguidos por los docentes de Práctica educativa y Orientación Vocacional.

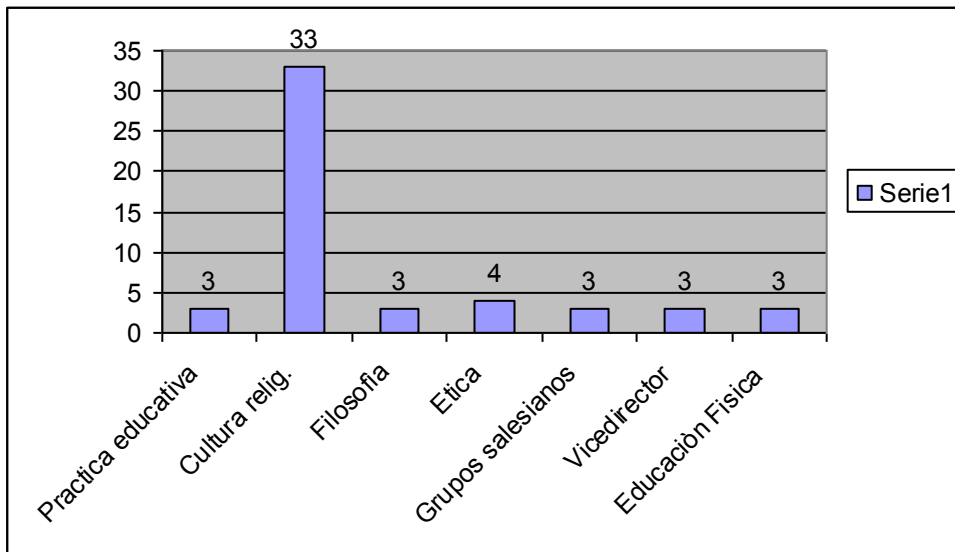
**¿Tu escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde aborden valores, derechos y temas actuales de tu interés?**

**Gráfico N° 25**



Se observó que el 52% de los alumnos encuestados manifestó que la escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde se aborden valores, derechos y temas actuales teniendo en cuenta el interés de los estudiantes.

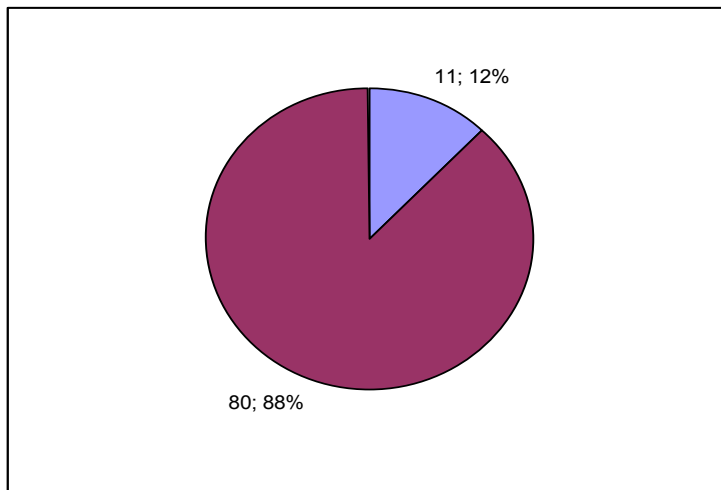
**Gráfico N° 26**



Los alumnos encuestados referenciaron a los profesores del espacio de Cultura religiosa en su mayoría significativamente.

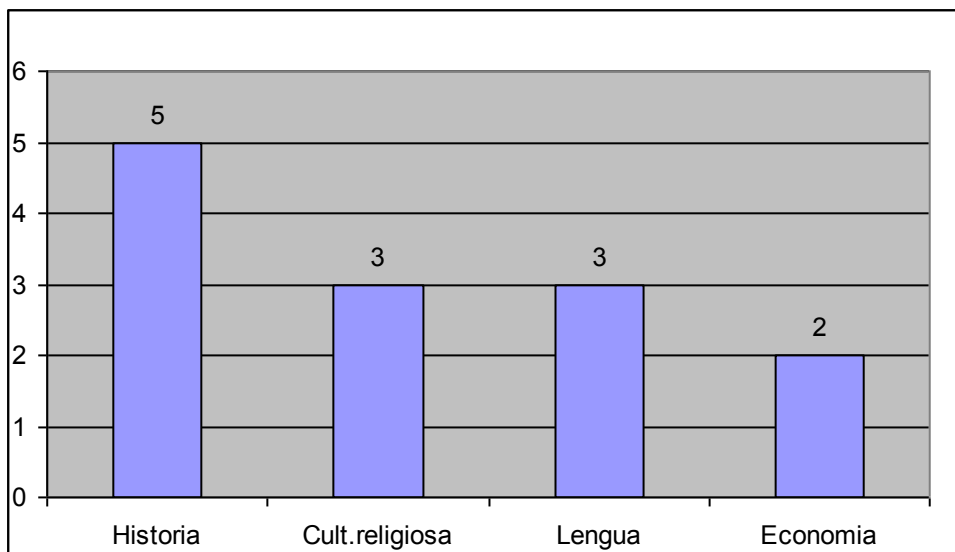
**Sentís que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés (técnicas de relajación, técnicas de estudio, como manejar los tiempos).**

**Gráfico N° 27**



Se observó que el 88% de los estudiantes encuestados manifestó negativamente ante la pregunta mencionada, sólo un 12% referenció que en la escuela algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés.

**Gráfico N° 28**



Los estudiantes en las respuestas positivas referenciaron a los profesores de la disciplina de Historia seguido por el espacio de Cultura religiosa y Lengua y Literatura.

**Observaciones**

La administración de las encuestas se realizó en un espacio adecuado en horario escolar, donde los estudiantes accedieron voluntariamente. Manifestaron

que sería interesante que la escuela pudiera hacer este tipo de encuestas en otras temáticas actuales para abordarlas desde lo que piensan los estudiantes. Además se observó que los profesores de la disciplina de Historia y del espacio de Cultura Religiosa fueron lo más referenciados por los adolescentes.

### ESCUELA N° 3

Total de encuestas administradas: 55

¿Existen actividades en tu escuela que apunten a la prevención de adicciones (alcohol, tabaco, drogas)?

Gráfico N° 1

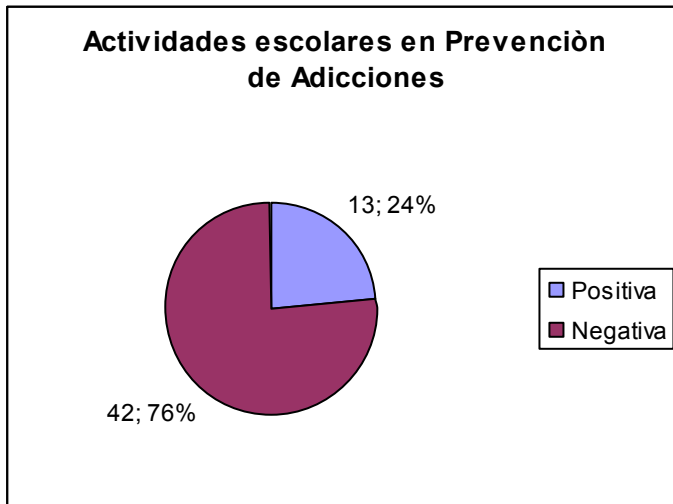
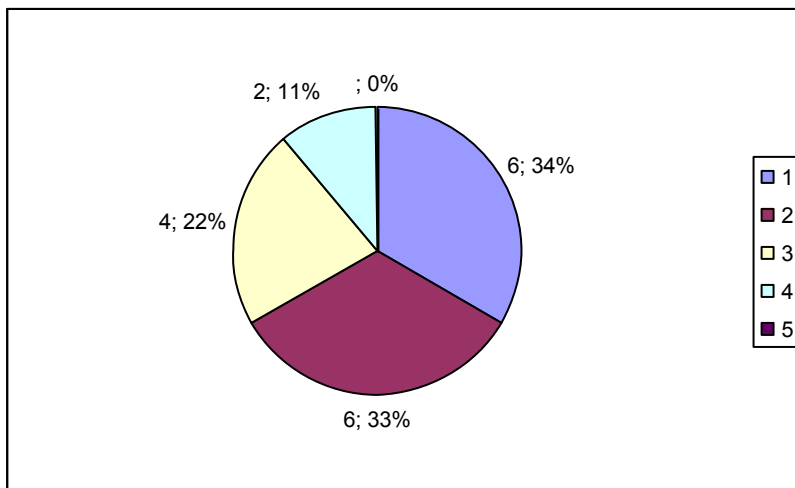
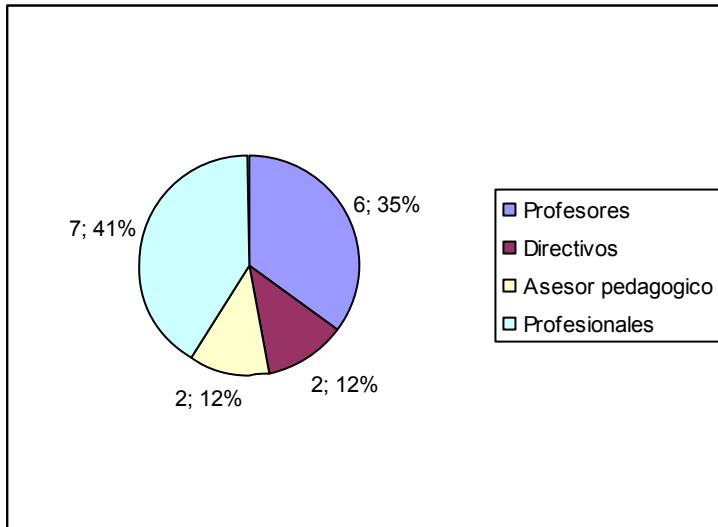


Gráfico N° 2



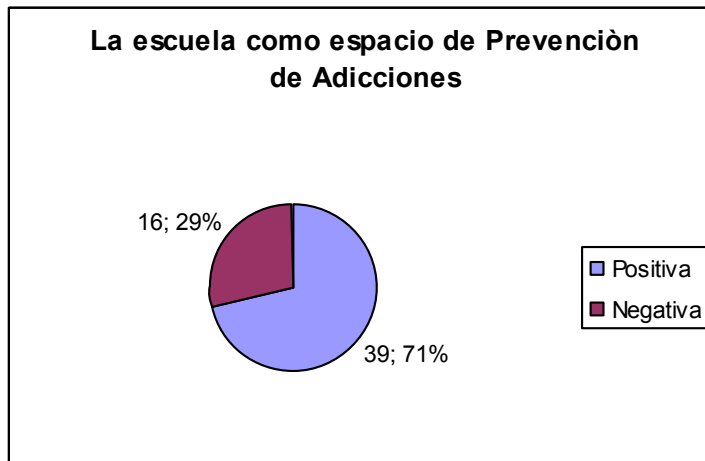
**Gráfico N° 3**



Se observó que en el gráfico 1 sólo un 24% de los alumnos encuestados manifestó tener actividades escolares de Prevención de Adicciones, siendo como lo muestra el gráfico 2, los talleres de reflexión y actividades recreativas, los más referenciados, seguidas de charlas informativas y clases expositivas. Y en relación a los actores institucionales y externos a cargo de dichas actividades, los alumnos encuestados identificaron a profesores, profesionales, seguido del asesor pedagógico y directivo.

**¿Consideras a la escuela como un espacio de diálogo para abordar la Prevención de Adicciones? Justificá por qué.**

**Gráfico N° 4**

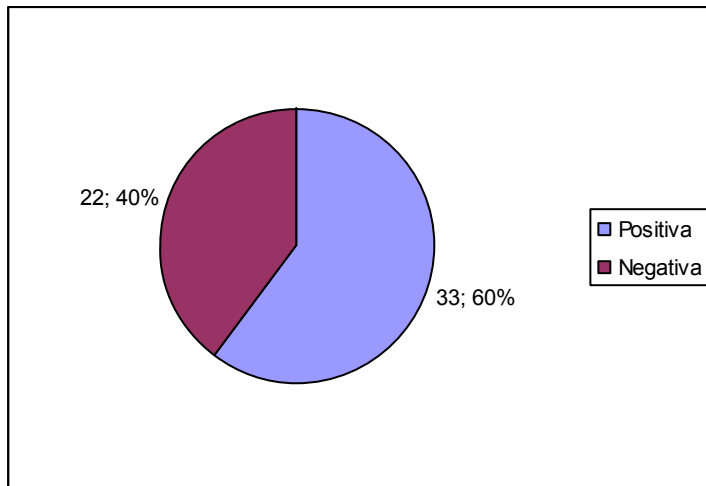


Se observó que el 71% de los estudiantes referenciaron a la escuela como espacio para abordar la Prevención de Adicciones. Las justificaciones más relevantes fueron las siguientes:

- Porque el diálogo es mas fácil que con los padres, podemos expresarnos mejor.
- Porque es una forma de educación y de conocimiento.
- Porque la escuela tiene mucha carga horaria y estamos ocupados
- Porque hay chicos que por timidez no preguntan y la escuela lo pueden hacer.
- Porque tenes otro tipo de confianza con tus profesores que con los padres.
- Porque es un espacio donde podemos discutir puntos de vista.
- Porque es un ámbito donde todos podemos ayudarnos.

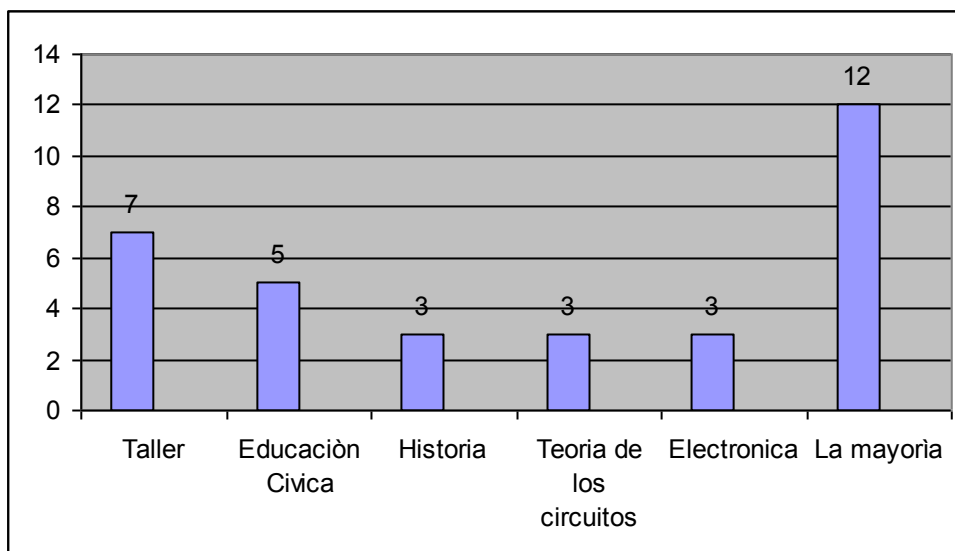
**¿Te sentís escuchado por tus profesores?**

**Gráfico N° 5**



Se observó que el 60% de los estudiantes encuestados manifestó que se siente escuchado por los profesores y un 40% referenció negativamente al ítem.

**Gráfico N° 6**

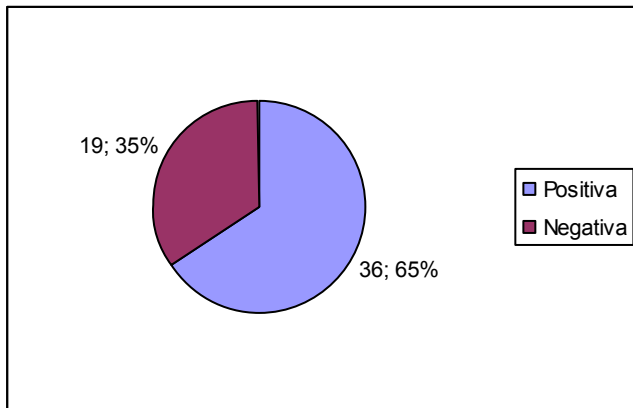


Los estudiantes encuestados referenciaron a la mayoría de los profesores seguidos de los docentes del espacio de Taller y Educación Cívica como los más nombrados.

**¿Ante una situación conflictiva de convivencia –disciplinaria los profesores buscan una resolución pacífica?**

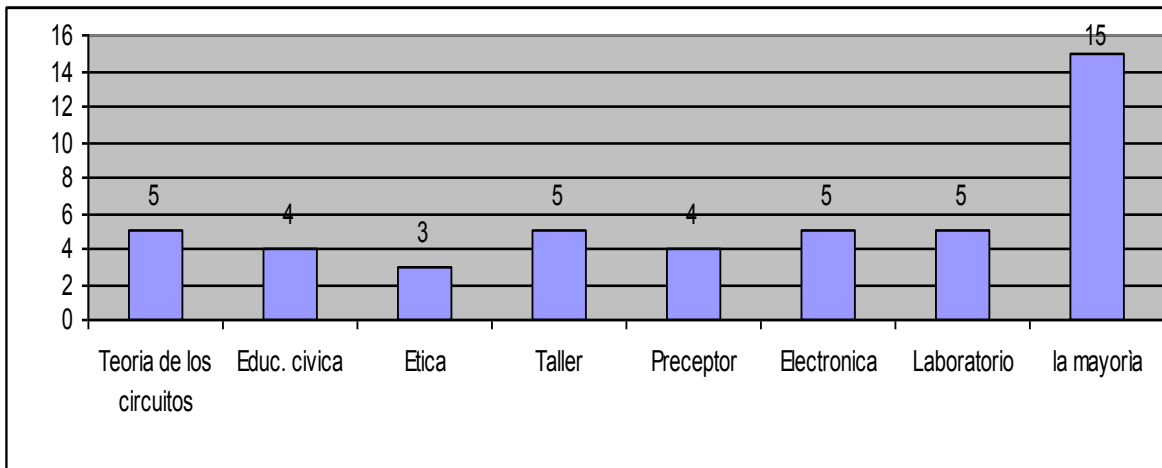


Gráfico N° 7



Se observó que un 65% de los estudiantes manifestaron que ante una situación conflictiva de convivencia los profesores buscan una resolución pacífica.

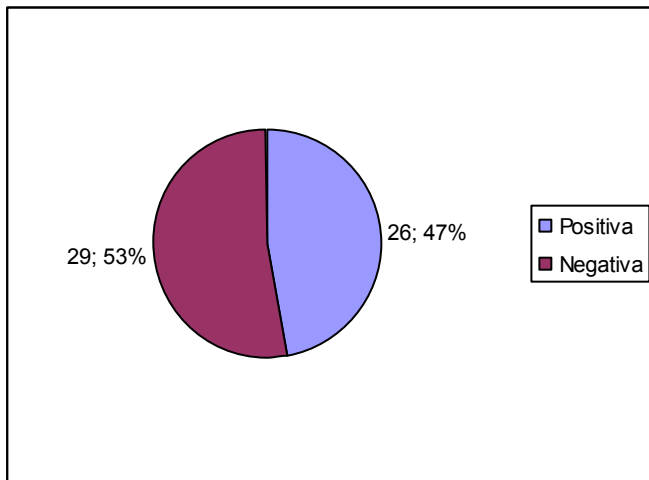
Gráfico N° 8



Los alumnos encuestados referenciaron a la mayoría de los profesores seguidos de los docentes de los espacios de Electrónica, Laboratorio y Teoría de los circuitos entre lo más destacados.

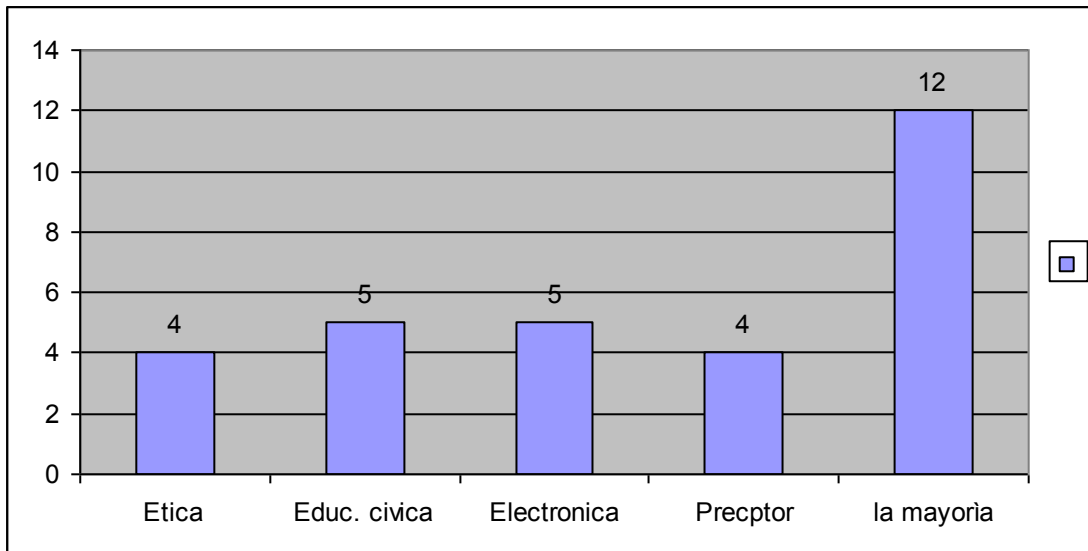
**¿Sentís que tus necesidades interesan a algún profesor?**

Gráfico N° 9



Se observó que el 53% de los estudiantes encuestados manifestarán que sienten que sus necesidades interesan a los profesores, y un 47% referenció negativamente al ítem.

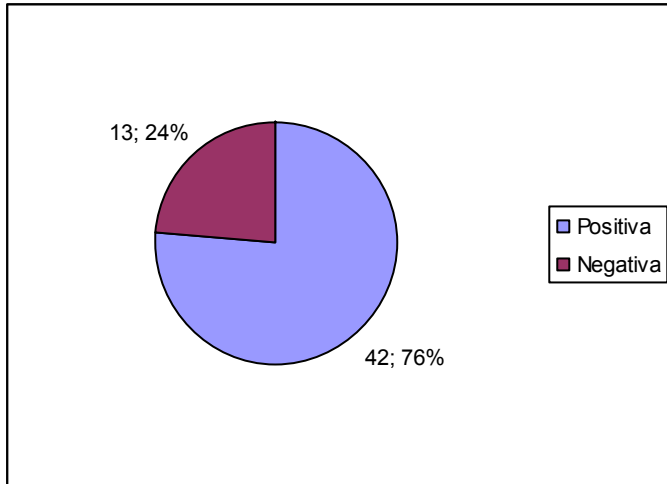
Gráfico N° 10



Los estudiantes encuestados referenciaron a la mayoría de los profesores, seguidos de los espacios de Educación Cívica y Electrónica.

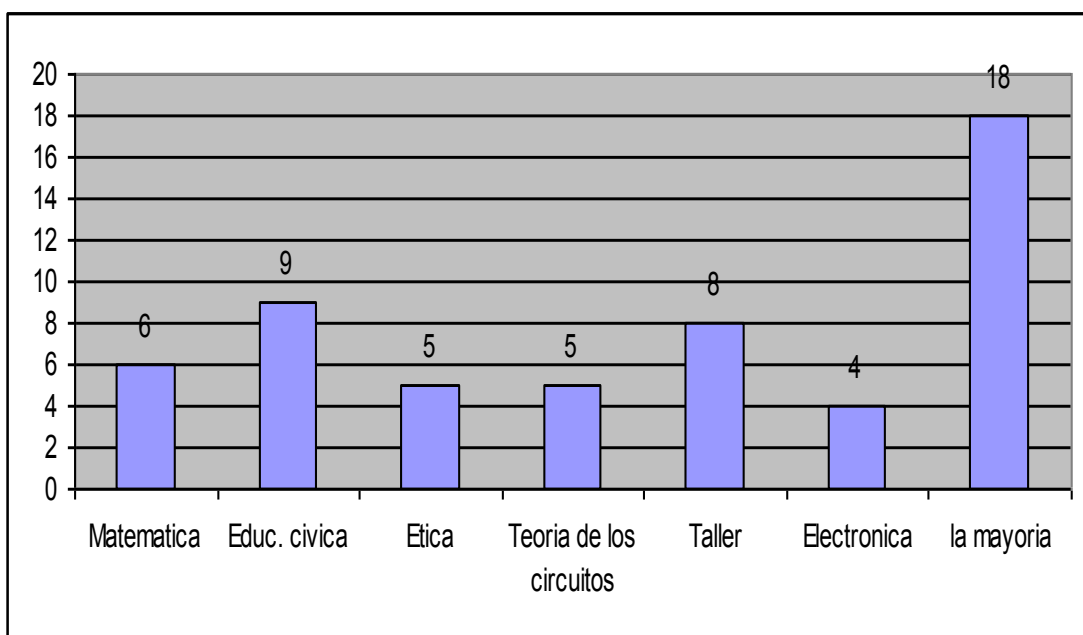
¿Sentís que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y cooperación mutua?

Gráfico N° 11



Un 76% de los adolescentes encuestados manifestó que algunos profesores estimulan el respeto por los otros y la cooperación mutua. Y sólo un 24% contestó negativamente a la pregunta.

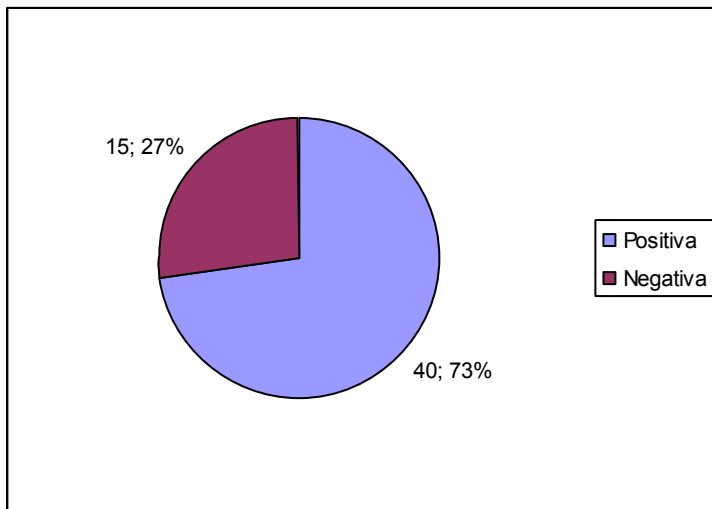
Gráfico N° 12



Los estudiantes encuestados referenciaron a la mayoría de los profesores, seguido por los docentes de Educación Cívica y Matemática entre los más nombrados.

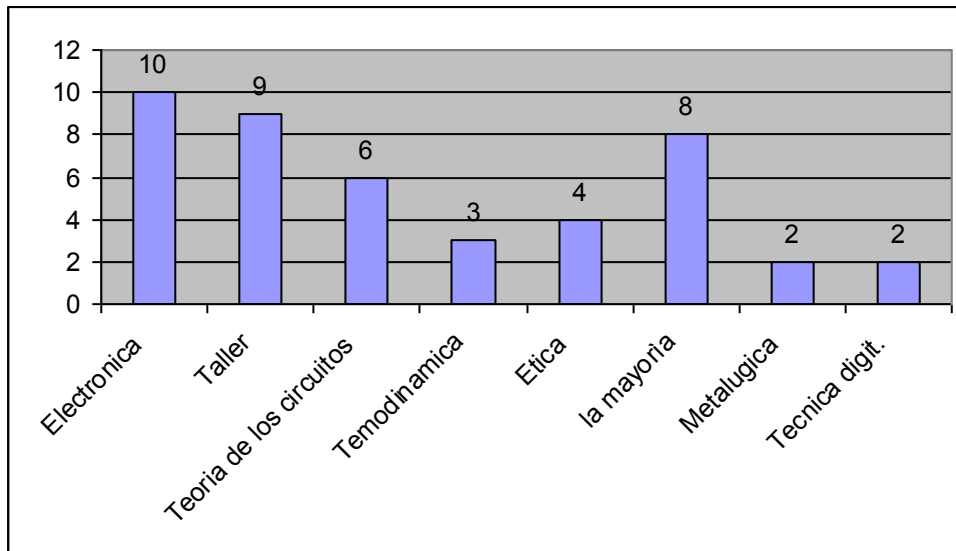
**¿Sentís que los profesores se interesan por lo que te gustaría aprender más allá del programa de la materia?**

**Gráfico N° 13**



Se observó que el 73% de los alumnos encuestados manifestaron que los profesores se interesan por lo que le gustaría aprender más allá de la materia, y un 27% contestó negativamente al ítem.

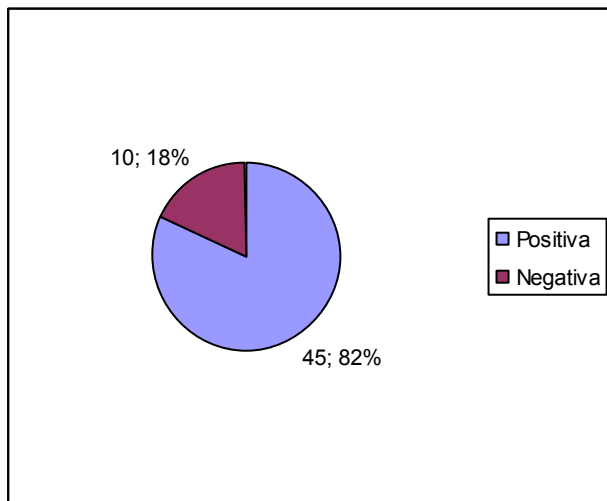
**Gráfico N° 14**



Los adolescentes encuestados referenciaron a los profesores de los espacios de Electrónica y Taller seguidos por la mayoría de los docentes.

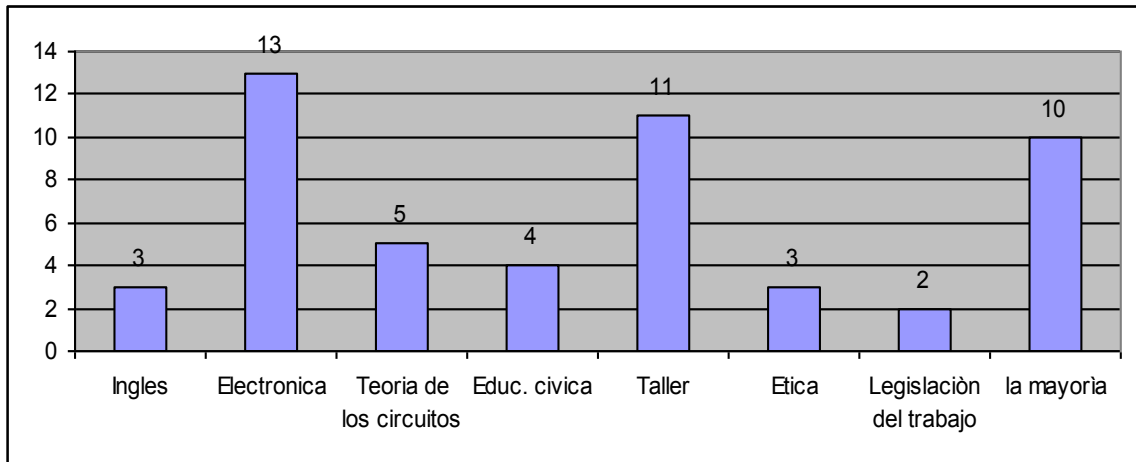
**¿Algunos profesores enseñan valores y habilidades que te puedan servir para tu proyecto de vida?**

**Gráfico N° 15**



Se observó que el 82% de los estudiantes encuestados manifestaron que algunos profesores enseñan valores y habilidades que puedan servir para el proyecto de vida personal. Y el 18% referenció negativamente a la pregunta.

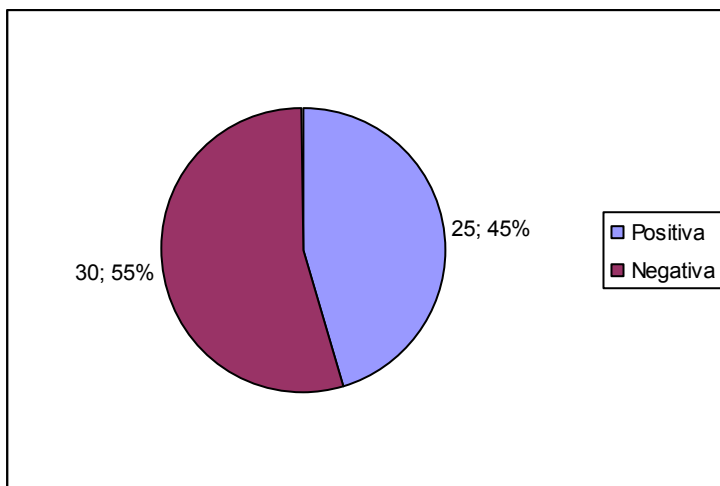
**Gráfico N° 16**



Los estudiantes encuestados referenciaron a los profesores del espacio de Electrónica y Taller seguido por la mayoría de los docentes.

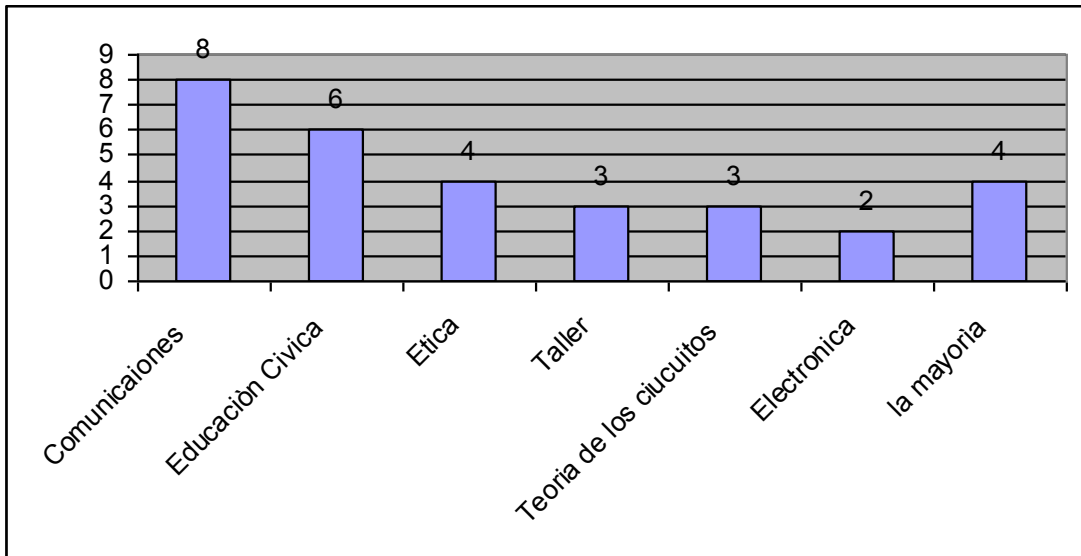
**¿Algunos profesores en las actividades escolares proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación?**

**Grafico N° 17**



El 55% de los alumnos encuestados manifestó que los profesores no proponen análisis de la influencia de los medios de comunicación en las actividades, sólo un 45% contestó positivamente.

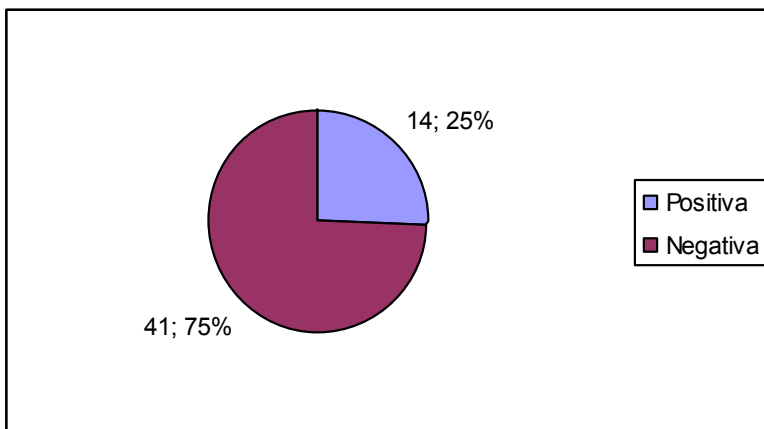
Gráfico N° 18



Los adolescentes encuestados referenciaron a los profesores de los espacios de Comunicación y Educación Cívica, seguido por Formación Ética y la mayoría de los docentes.

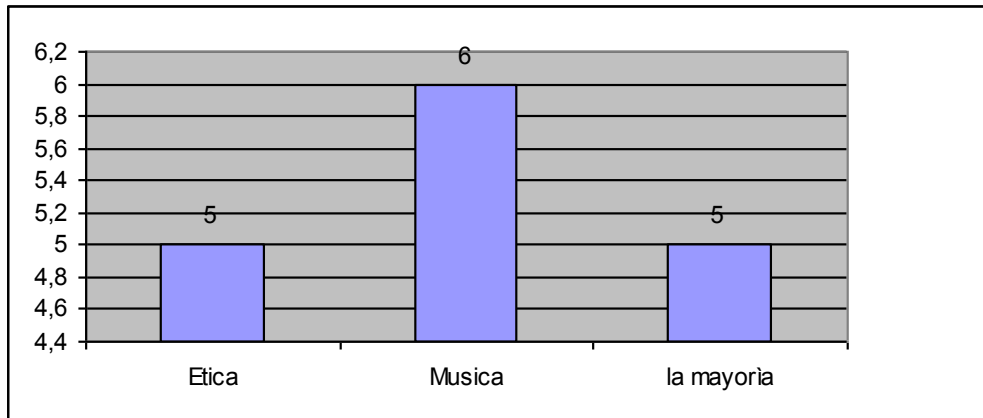
**¿Sentís que la escuela propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, quieren?**

Gráfico N° 19



El 75% de los alumnos encuestados manifestarán que la escuela no propone actividades adecuadas a los adolescentes desde lo que sienten, piensan, quieren. Sólo un 25% contesto afirmativamente.

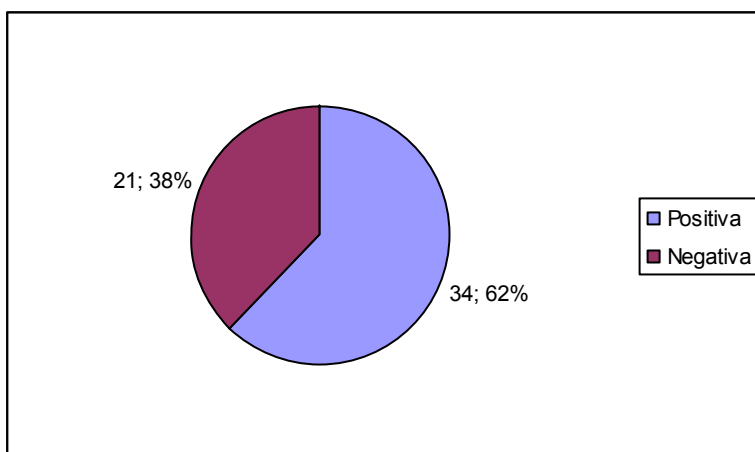
**Gráfico N° 20**



En las respuestas positivas los estudiantes referenciaron a los profesores de los espacios de Música y Formación Ética y la mayoría de los docentes.

**¿Sentís que algunos profesores, te estimulan en tus habilidades personales y grupales?**

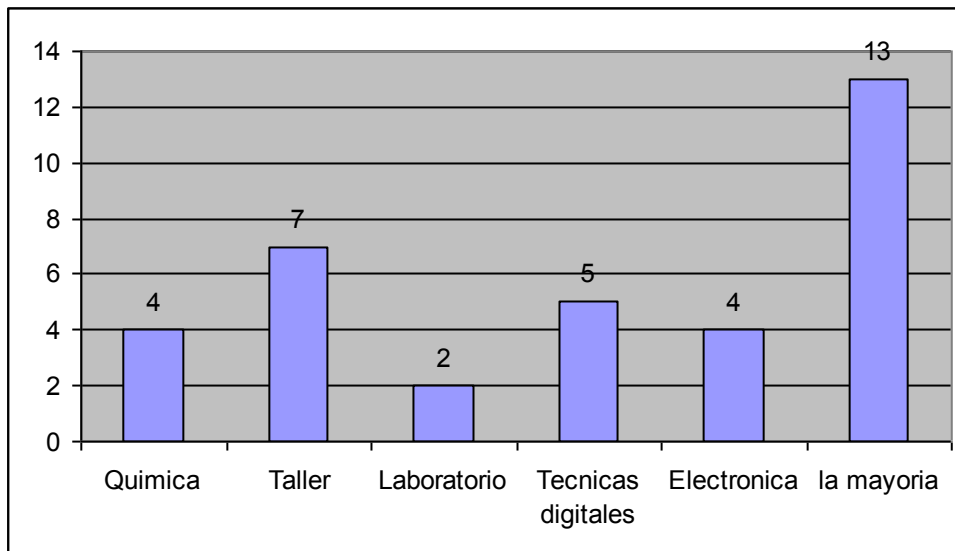
**Gráfico N° 21**





Se observó que el 62% de los alumnos encuestados manifestaron que los profesores estimulan las habilidades personales y grupales. Y el 38% referenció negativamente al ítem.

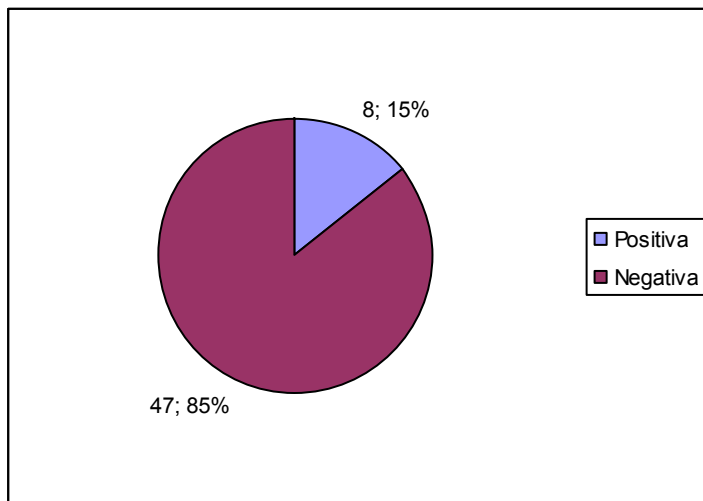
**Gráfico N° 22**



Los estudiantes referenciaron a la mayoría de los profesores seguido por los docentes de los espacios de Taller y Técnicas digitales dentro de los más seleccionados.

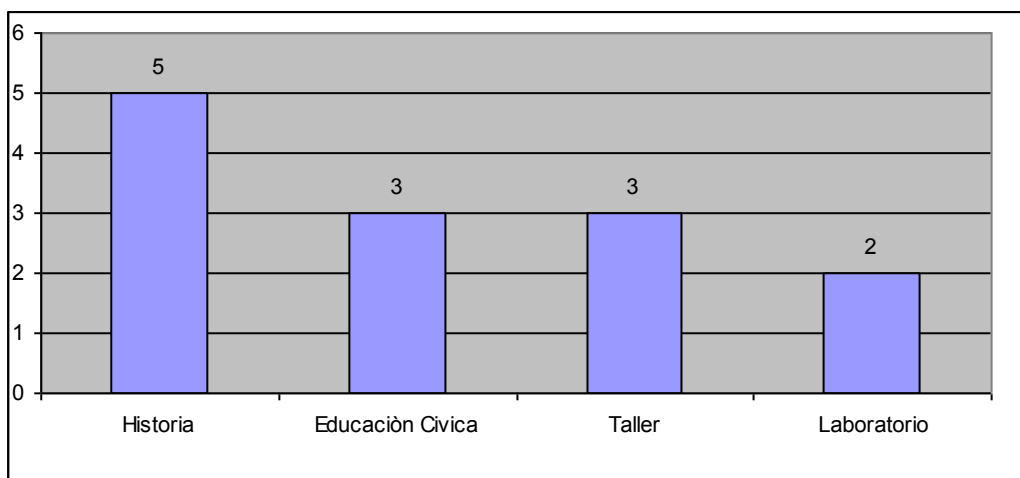
***¿En algunas materias o espacios los profesores realizan actividades donde puedas reflexionar acerca de tus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.), tu conducta y los que los otros ven de vos?***

**Gráfico N° 23**



Se observó que el 85% de los estudiantes encuestados manifestaron que los profesores no realizan actividades donde puedan reflexionar acerca de sus sentimientos (miedo, ansiedad, alegría, enojo, ira etc.) y conducta. Un 15% contestó afirmativamente.

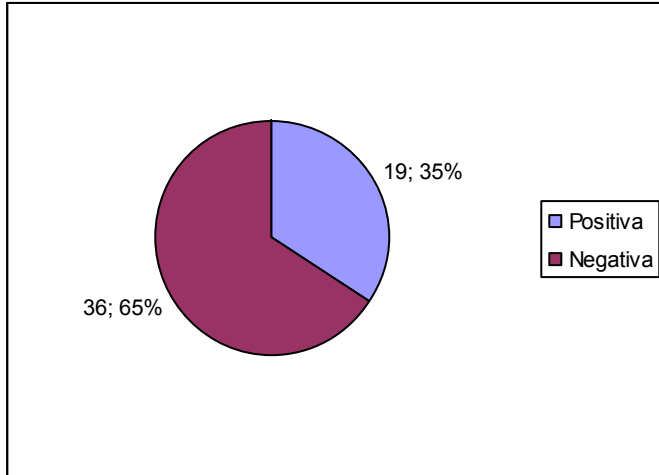
**Gráfico N° 24**



En las respuestas afirmativas los alumnos referenciaron a los profesores de la disciplina de Historia seguido de Educación Cívica y Taller.

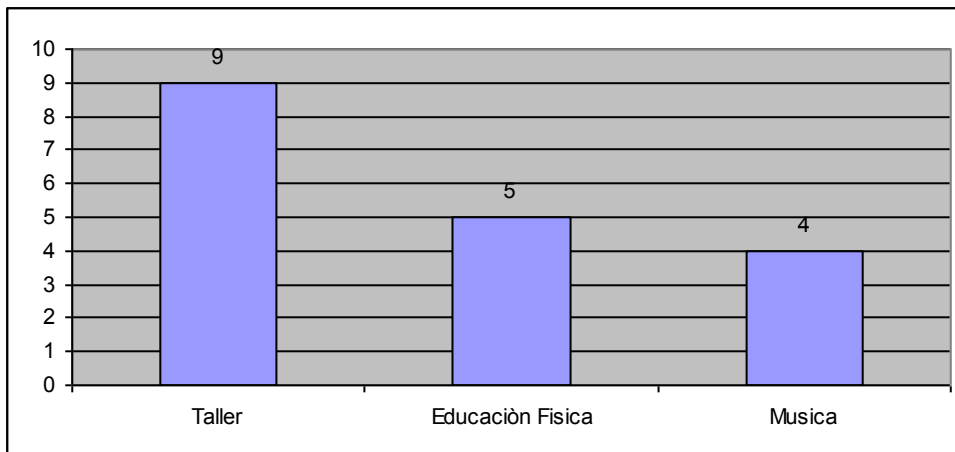
**¿Tu escuela organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde aborden valores, derechos y temas actuales de tu interés?**

Gráfico N° 25



Se observó que un 65% de los alumnos encuestados manifestó que la escuela no organiza actividades extraescolares de recreación grupal donde se aborden valores, derechos y temas actuales. Un 35% contestó afirmativamente.

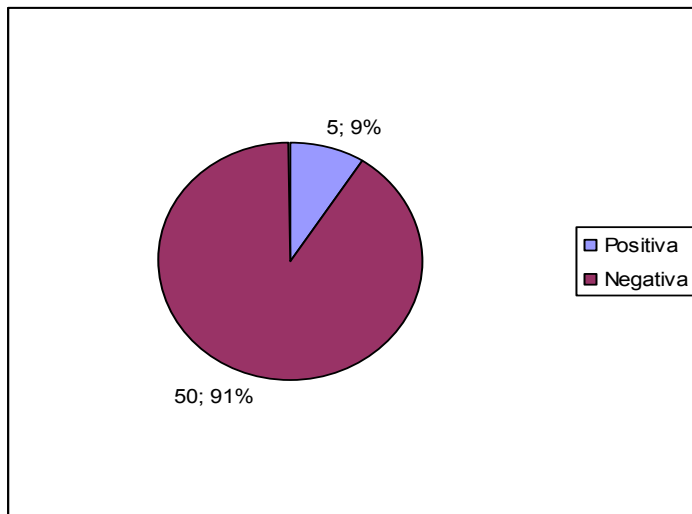
Gráfico N° 26



En las respuestas positivas los estudiantes referenciaron a los profesores del espacio Taller seguido por Educación Física y Música.

¿Sentís que algunos profesores organizan actividades para manejar el estrés( técnicas de relajación, técnicas de estudio, como manejar los tiempos).

Gráfico N° 27



El 91% de los adolescentes encuestados manifestarán que los profesores no organizan actividades para manejar el estrés y un 9% contestó afirmativamente.

En las respuestas positivas referenciaron a los profesores de los espacios de Educación Física y Electrónica.

#### Observaciones:

La administración de las encuestas se realizó en un espacio escolar donde los docentes cedieron el tiempo para el desarrollo de la misma. Los estudiantes se mostraron motivados manifestando la importancia de la consulta en la temática.

Se destacó en la manifestación de los estudiantes los espacios específicos de la modalidad de Educación Técnica Profesional como los talleres de Electrónica, Comunicación y Técnicas Digitales y el área de educación artística en su lenguaje en Música.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez, U. F. (1995). Escuela Y Subjetividad. Cuadernos de Pedagogía. N° 203. Barcelona.
- Antelo, E & Barballelata, N.& Diker, G Frigerio, G. &Gentile, P.& Kantor, (2010). Educar: saberes alterados. Buenos Aires .Editorial: Del Estante.
- Arendt, H. (2003) La Condición Humana. Editorial: Paidós.
- Arendt, H. (2003) Responsabilidad Y Juicio. Editorial Paidós.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change.” Psychological Review. 84 191-215.
- Bandura, A. (1977b). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bataglia, C. & Radien, M. (2007) Los Entrecruzamientos Discursivos En La Construcción De La Subjetividad Adictivas. Tesis de Maestría En Salud Mental. U.N.E.R.
- Bauman, Z. (2005) Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. Barcelona. Editoral: Paidós.
- Bernard, B. (1991). Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. Portland, Oregon
- Birgin, A. & Antelo, E. & Laguzi, G. & Sticotti, D. (2004) Contra lo Inexorable. Buenos Aires. Libros Del Zorzal.
- Bixio, Cecilia (2004) Los Nuevos Escenarios De Construcción Del Conocimiento. En Convivir, Enseñar Y Aprender. Buenos Aires. Editorial: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2001) La niñez y la adolescencia ya no son las mismas. Lo que todavía no se dijo. Conferencia pronunciada en el Centro Cultural San Martín, organizado por el Consejo de los Derechos de Niñas, Niñas y Adolescentes.
- Bleichmar, S. (2008) La Construcción De Las Legalidades Como Principio Educativo. En Cátedra Abierta; Aportes Para Pensar la Violencia en las Escuelas. Ciclo De Videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio De Educación De La Nación.
- Bolwby, N. (1993), La separación afectiva, Barcelona.Editorial: Paidós.

- Carballada, A. (1992) La Droga dependencia Y Los Mitos: Alucinógenos, en La Cuerda. Publicación de la Asociación De Profesionales Del Hospital Torcuato De Alvear, Año 1, N°3, Noviembre.
- Carballada, A (2006). La Intervención En Lo Social, Las Problemáticas Sociales Complejas Y Las Políticas Públicas. Buenos Aires. Editorial: Mimeo.
- Carballada, A (2006) La Adolescencia Y La Drogadicción En Los Escenarios Del Desencanto. Publicación en la Secretaría de Atención a las Adicciones. Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires.
- Carli, S. (1999) La Infancia Como Construcción Social. En De La Familia A La Escuela. Infancia, Socialización Y Subjetividad. Buenos Aires. Editorial: Santillana.
- Celman, G. Y Otros. (2001) Gestión Escolar En Condiciones Adversas. Buenos Aires. Editorial: Santillana.
- Consejo General De Educación De Entre Ríos (2008) Re-Significación De La Escuela Secundaria Entrerriana. Documento N° 2: Curricular – Epistemológico. Dirección De Educación Secundaria.
- Consejo General De Educación De Entre Ríos (2009) Documento Marco Orientativo Para La Prevención De Las Conductas Adictivas. Mesa Intersectorial De Acuerdos.
- Consejo General De Educación (2011). Documento Para el Abordaje De La Prevención De Adicciones En Educación Secundaria.
- Convención Sobre Los Derechos Del Niño (1989). Naciones Unidas. Unicef.
- Cornu, L. & Douailler, S. & Lambruschini, G.; Frigerio, G. (2002) Educar Rasgos Filosóficos para una Identidad. Buenos Aires Editorial: Santillana.
- De Vincenzi, A. & Tedesco, F. (2009) La Educación Como Proceso de Mejoramiento de la Calidad de Vida de los Individuos y de la Comunidad Revista Iberoamericana De Educación.
- De Vincenzi, A. (2010) Formación De Recursos Humanos En Reducción De La Demanda De Drogas Dentro Del Marco De La Promoción Y Prevención En El Ámbito Universitario. Ponencia en la Cumbre De Alcaldes, Alcaldesas Y Ciudades Sobre Drogas Europa, América Latina Y El Caribe.
- Duschatzky, S y Corea, C (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la Subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Paidós.

- Duschatzky, S (2007). Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie. Buenos Aires. Editorial: Paidós.
- Evans, R. (1998). A Historical Perspective on Effective Prevention. En Bukoski, W. y Evans, R. (1998)
- Falconier de Moyano, M. (1997) La Educación en Población y La Educación Sexual en América Latina. En Boletín N° 43. Proyecto Principal De Educación En América Latina Y El Caribe, Santiago De Chile: Unesco.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1992) Las Instituciones Educativas Cara Y Ceca. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Frigerio, G. (2005) Educar: ese acto político. Buenos Aires. Editorial del Estante.
- Frigerio, Graciela & Diker, Gabriela (Comp.). (2003). Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires. Ediciones: Novedades Educativas.
- GAMSIE, S. (2000), Revictimización de la víctima. Psicoanálisis y el Hospital, núm. 17, Clínica del desamparo, Buenos Aires, Ediciones del Seminario.
- Gómez de Giraudó, M. T. (2000). Adolescencia Y Prevención: Conducta De Riesgo Y Resiliencia. Ponencia presentada en II Jornadas de Formación: Niñez Y Adolescencia En Situación De Riesgo. Facultad De Psicología Y Psicopedagogía. Universidad Del Salvador. Encontrado El 20/10/2010 En [Http://Www.Salvador.Edu.Ar/Psi/Publicaciones/Ua1-9pub01-4-03.Htm](http://Www.Salvador.Edu.Ar/Psi/Publicaciones/Ua1-9pub01-4-03.Htm).
- Greenberg, M.; & Domitrovich, C.; & Bumbarger, B. (1999). Preventing Mental Disorders in School-Age Children: A Review of the Effectiveness of Prevention Programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development. College of Health and Human Development. Pennsylvania State University
- Hansen, W. (1992). School-based Substance Abuse Prevention: A Review of the State of the Art in Curriculum, 1980-1990.
- Hawkins, J.; Catalano, R.; Morrison, D.; O'Donnell, J.; Abbott, R.; y Day, L. (1992). The Seattle Social Development Project. In: The Prevention of Antisocial Behavior in Children, editado por McCord, J. y Tremblay, R. Nueva York: Guilford.



- Jessor, R. (1991) Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework.
- Jessor, R. (1993) Successful adolescent development among youth in high risk Settings. American Psychologist. for Understanding and Action. Journal of Adolescence Health. Nueva York.
- Kantor, D. (2008) Variaciones Para Educar A Adolescentes Y Jóvenes. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Kesleer, G. (1996) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo : el desafío es hoy. Buenos Aires. Ediciones Losada.
- León, O & Montero, I (1993).Diseño de Investigación.Madrid. Mc Graww Hill
- Luthar, S. y Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. American Journal of Orthopsychiatry.
- Mangrulkar Leena (2001) Investigadora Asociada, SDH/EDC. Cheryl Vince Whitman, Directora, SDH y Vicepresidente Principal, EDC. Marc Posner, Investigador Asociado Principal, SDH/EDC. Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud.
- Margulis M. & Urresti ,C (1996) La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud.1996. Buenos Aires Editorial: Biblios sociedad.
- McGuire, W.J. (1968). The Nature of Attitudes and Attitude Change. En: Lindzey, G. y Aronson, E. (Eds.), Handbook of Social Psychology. Reading, MA: Addison-Wesley.
- McGuire, W. (1964). Inducing Resistance to Persuasion: Some Contemporary Approaches. En: Berkowitz, L. (Ed.), Advances in Experiential Social Psychology. Nueva York: Academic Press.
  
- Melillo, A. & Suárez-Ojeda (Comp) (2001). Resiliencia. Descubriendo las Propias Fortalezas. Buenos Aires, Paidós.
- Mendes, F. (1999). Drogadicción Y Prevención Familiar: Una Política Para Europa. Adicciones.
- Meresman, S. (2005) Promoción de Salud en el Ámbito Escolar. Enfoque De Habilidades para la Vida,
- Moreno M. (2003) Drogas: Las 100 Preguntas Más Frecuentes. México. Centros De Integración Juvenil, A. C.

- Moreno M. (2006) *Habilidades Para La Vida. Guía Para Educar Con Valores*. México. Centros De Integración Juvenil, A. C.
- Moscovici, S. (2000a). *The History and Actuality of Social Representations*. En Duveen, G. (org). *Social Representations. Explorations in Social Psychology (120-155)*. Cambridge: Polity Press. (Trabajo original publicado en 1998).
- Moscovici, S. (2000b). *Social Consciousness and its History*. En Duveen, G. (org). *Social Representations. Explorations in social psychology (208-223)*. Cambridge: Polity Press. (Trabajo original publicado en inglés en 1998).
- Piaget, J. (1972). "Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood." *Human Development*. 15, 1-12
- Postman, N. (1984), *The disappearance of childhood*, New York, Dell; citado en M. Narodowski (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Prol, G, & Wettengel, L., *Clinica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. 2009. Editorial: Noveduc
- Ricoeur, P. (1992), *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press.
- Sibila, P. (2008) *La Intimidad como espectáculo*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Editorial Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sennett, R. (2000). *El pronombre peligroso. La comunidad como remedio para los males del trabajo*, en: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona
- Taber, B. & Zandper, A. (2001) *¿Qué Piensan Los Jóvenes? Sobre La Familia, La Escuela, La Sociedad, Sus Pares, El Sida, La Violencia Y Las Adicciones.-Una Propuesta Metodológica*. Unicef. Oficina De Argentina.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weissmann P. Universidad Nacional Mar Del Plata, Argentina (Revista Iberoamericana De Educación
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*, en Dussel, I. y Finocchio, S. (compiladoras), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Sitios de Internet:

▪ Alan Herzberg; Viviana Messina; Diego Moreno; Natalia Olmedo; Romina Pitronello; Francisca Roman (2007): —“Paralelo entre la actividad y la sustancia adictiva desde un enfoque social y sus posibles tratamientos” En Cuadernos de Neuropsicología versión On-line ISSN 0718-4123. Facultad de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez. Chile.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232007000300019&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232007000300019&script=sci_arttext)

▪ Terigi, F(2008.)El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar.

Búsqueda realizada en la siguiente dirección:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100017&script=sci_arttext)

▪ Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282009000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282009000200005)