

Terminado de leer este artículo, me pregunto, para un defensor a ultranza del paradigma mecanicista, ¿no sería un interesante desafío científico “corregir” estos mecanismos “derrochadores de energía” por otros que “ahorren energía” y hagan lo mismo pero a menor costo? En tal caso, los desajustes que así se pudieran provocar, ¿no serían la consecuencia de una formación que no contempla la integración de saberes y no está a la altura de los avances habidos en el mundo ?

Conclusión

Los avances producidos en el último siglo nos sorprenden y no podemos menos que quedar deslumbrados ante semejante poder del raciocinio. Y justamente por eso decimos cuidado!!, no perdamos de vista que desde la RAZÓN podemos acercarnos a la verdad tan sólo en función de partirla o segmentarla. Que cada vez más las problemáticas a resolver son inabordables al interior del paradigma mecanicista; que esto pone en evidencia la necesidad de revisar nuestras concepciones acerca de ciencia y, en particular, de la Matemática que debemos enseñar.

La enseñanza de las disciplinas humanísticas en la formación profesional

Coordinadora

Graciela Brunet

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Participantes

José Antonio Castorina

Universidad de Buenos Aires. CONICET. Argentina

Martha Frassinetti

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Virginia Sabao

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Lilians M. López

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Introducción al simposio

De las cuatro disertaciones presentadas para este simposio hay una que aborda cuestiones más generales: los problemas epistemológicos y metaconceptuales que se ponen en juego en la formación de profesores y psicólogos, es la del José Antonio Castorina y con ella vamos a comenzar.

Los tres trabajos restantes se abocan a cuestiones más particulares. La profesora y licenciada Martha Frassinetti se pregunta cómo y por qué enseñar Filosofía en los profesorados de nivel primario, seguidamente la profesora y licenciada Virginia Sabao reflexionará sobre la formación docente del antropólogo y la enseñanza de la Antropología en carreras de humanidades y profesorados y por último la profesora y licenciada Lilians López se referirá a la formación del perfil profesional en la carrera de Derecho desde una perspectiva freiriana.

La significación de la epistemología para la formación docente en diversas disciplinas

José Antonio Castorina

Epistemología interna de las ciencias, teoría del conocimiento, epistemología “amalgamada”, contexto didáctico, pensamiento crítico

Resumen

Este trabajo plantea algunas de las modalidades que adquieren los problemas y tesis epistemológicas en la formación docente. Por un lado, se examina la pertinencia de los análisis de las cuestiones meta teóricas en las disciplinas en las que se forman los docentes, referidas a las definiciones de los conceptos, o la intervención de presupuestos filosóficos sobre las investigaciones. Se justifica la inclusión de la problemática epistemológica en la enseñanza de las disciplinas. Por el otro se examinan la versión “amalgamada” sobre la epistemología de las ciencias, que adoptan explícitamente los profesores, así como su versión implícita en la práctica docente. Se enfatiza el carácter irreflexivo de gran parte de las creencias epistemológicas. También se examinan las tesis epistemológicas y ontológicas que asumen los alumnos en sus ideas previas a la enseñanza, tanto en ciencias naturales como sociales, dando peculiar relevancia a la intervención de las creencias colectivas en sus enfoques de la vida social. Luego, se justifica la necesidad de una toma de posición de los docentes en formación en la teoría del conocimiento, la que está involucrada en la actividad de enseñanza y aprendizaje, y se defiende una tesis constructivista “situada” en un contexto didáctico. A lo largo del trabajo se subraya la importancia de la actividad crítica de los docentes en formación para cuestionar su sentido común epistemológico, obstaculizador de la enseñanza de la filosofía y de las ciencias. Finalmente, se propone un enfoque del pensamiento crítico, en los términos de una sinergia entre una crítica estrictamente epistemológica con la crítica al sentido común social, en el sentido de la tradición marxiana.

Abstract

This paper shows some modalities which acquire problems and epistemological thesis in teachers formation. On the one hand, the relevance of the analysis of meta-theoretical issues discussed in the disciplines in which form teachers, referred to the definitions of the concepts, or the intervention of philosophical assumptions about the investigations.

The inclusion of the epistemological problems in the teaching of disciplines is justified. On the other hand is examined the "amalgamated" version about the epistemology of science, explicitly adopted by teachers, as well as its implicit in teaching practice version. Emphasizes the reckless character of much of the epistemological beliefs.

Also examines the ontological and epistemological thesis that assume students in their previous ideas to teaching, both in natural and social sciences, giving peculiar relevance to the intervention of the collective beliefs in their approaches to social life.

Then, it is justified the need to position of teachers in training in the theory of knowledge, which is involved in the activity of teaching and learning, and it is defended a constructivist thesis "situated" in an educational context.

Throughout the work are underlines the importance of critical activity of teachers in training for questioning its epistemological common sense, that hampers the teaching of philosophy and the sciences. Finally, proposes an approach to critical thinking, in terms of a synergy between a strictly epistemological criticism with criticism to social common sense, in the sense of the Marxian tradition.

Ponencia

Los problemas y los análisis epistemológicos no se pueden formular de manera unívoca, ya que hay distintos modos de plantearlos y distintas corrientes, tal como muestra la historia del pensamiento filosófico (Cassini, 2010; Machamer y Silberstein, 2002). Por otra parte, su inserción en la actividad educativa es sumamente compleja y merece un tratamiento extenso que no podemos hacer aquí. Vamos a abordar la significación de algunos de los problemas epistemológicos que están involucrados en los distintos conocimientos que forman parte de la formación de profesores y profesionales de diversas disciplinas, particularmente en la universidad. Un rasgo relevante de esos problemas reside en que se presentan en distintos niveles de aquellos conocimientos, adoptando modalidades peculiares: la epistemología interna de la disciplina en que se forma el docente o el alumno, la epistemología del sentido común de alumnos y de los profesores, la teoría del conocimiento que asume el docente. Una

tarea básica es identificar las notas que las caracterizan y tratar de elucidar en qué sentido el promover la reflexión sobre las cuestiones epistemológicas puede impactar en mejorar la calidad de la formación universitaria.

1) La epistemología interna del campo de estudio

Los problemas epistemológicos están presentes en la formación docente, desde el punto de vista del análisis de las cuestiones meta teóricas que son propias del campo disciplinario del que se apropian. En nuestra opinión, se trata de cuestiones que son constitutivas de la práctica de una ciencia, ya que son planteadas por las necesidades del propio avance teórico y empírico de las investigaciones, e intervienen sobre su decurso. No consisten meramente en reflexiones exteriores a dicha práctica, como suele ser presentada en la enseñanza de la filosofía (Castorina, 2007). Lo que podría denominarse una epistemología regional de la antropología, la psicología, la historia o las ciencias naturales, con sus propias especificidades. El análisis y la crítica conceptual, que también se pueden considerar como la epistemología “interna” del campo disciplinario, se ocupan de elucidar la vaguedad o la precisión de las definiciones utilizadas por los investigadores, de establecer cuánta distancia han tomado los conceptos de las nociones del sentido común, la naturaleza de las proposiciones y las metáforas que conforman la teoría, la consistencia de los conceptos de esta última (Laudan, 1977). Principalmente, se busca explicitar los presupuestos filosóficos que subyacen a la formulación de los problemas por los científicos, y que han intervenido sobre el modo en que eligen sus métodos de investigación o sus modelos explicativos. Por supuesto, lo dicho no agota las temáticas epistemológicas, es solo una muestra de ellas.

El análisis meta teórico se dirige a los conceptos del núcleo duro de las teorías o programas de investigación, de ciencias naturales o sociales, en su significado actual y más aún en su historia de elaboración, examinando las dificultades de los juegos de lenguaje que constituyen las definiciones y elaboraciones conceptuales, sin confundirse con los problemas de credibilidad empírica para las hipótesis postuladas. La importancia de esta actividad reflexiva es mayor cuando estamos frente a un campo de conocimiento que ha elaborado teorías cuyos conceptos están definidos con escaso rigor, y permanecen demasiado vinculados a nociones extraídas del sentido común, como parece ser el caso de las ciencias sociales y humanas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Tales cuestiones deberían ser propuestas y discutidas durante la formación disciplinar de los profesores y en la formación de otros graduados. Por ejemplo, que la enseñanza de la historia para profesores debería incluir los problemas de la causalidad, o del significado epistémico de las narrativas, en el campo. También la interrogación sistemática por el grado de credibilidad de las evidencias en el estudio del pasado, o por la historicidad de los propios conceptos empleados por los historiadores. Otro

tanto debería afirmarse para la enseñanza de la física, respecto del cambio conceptual de sus paradigmas o programas, de las cuestiones sobre la estructura y validez de las teorías, del intrincado vínculo entre conocimiento físico y realidad, entre otros.

En cualquier caso, la presentación de los conceptos y métodos de las teorías debería incluir un espacio reflexivo que los mostrara en sus transformaciones a lo largo de la historia de la disciplina, de su vinculación con los marcos ideológicos que los han condicionado, en contextos históricos. El ejercicio de dicha actividad analítica permitiría cuestionar las creencias de alumnos y profesores, que como veremos en lo que sigue, son propias del sentido común, y constituyen en ocasiones genuinos obstáculos epistemológicos para la reconstrucción del conocimiento disciplinar. De allí la exigencia de instaurar una “vigilancia epistemológica” sobre su propia actividad científica o de apropiación de la ciencia.

3. La epistemología de sentido común en los profesores

Disponemos hoy de una creciente evidencia empírica que verifica la tesis de una epistemología “espontánea” de los profesores de ciencias. Es decir, que ellos se representan de modo peculiar la naturaleza de la ciencia y del modo en que es adquirida. Estos estudios se han desarrollado por medio de entrevistas y cuestionarios abiertos a los profesores (Benson, 1989; Koulaidis y Ogborn, 1995; Roletto, 1998). En líneas generales las diferentes indagaciones realizadas en Francia y el mundo anglosajón son coincidentes en cuanto a poner de relieve que la manera de enseñar ciencias depende de la concepción del profesor del saber científico. Esta concepción tiene una serie de rasgos que vale la pena evocar:

Respecto del conocimiento científico como investigación, la mayoría de los profesores y estudiantes del profesorado opinan que se basa en la observación de fenómenos existentes en la naturaleza. Como dice un estudiante, “la ciencia no es más que la observación y el análisis, a través de los hechos experimentales, de los hechos externos”. En relación a su elaboración, es muy frecuente considerar que “se forma y desarrolla por una progresión en fases -observación, hipótesis, experimentación, resultado obtenido, interpretación y conclusiones- que se obtienen de estas experiencias” (Roletto, 1998, pág.). Seguir este camino es necesario para que se alcance un conocimiento en ciencia empírica. En cuanto a la científicidad de un conocimiento, para una mayoría no menor a las tres cuartas partes de las muestras de sujetos, la posición es empirista. Así, el conocimiento científico “depende de estar constituido por hechos que existen y se descubren”, o “se basa sobre hechos objetivos y verificables”. En definitiva, el saber científico se explica para ellos por los hechos a los que se dirige y por disponer de un camino único y ahistórico de producción y verificación.

Ahora bien, cuándo los profesores tienen que elegir entre textos antitéticos referidos a la elaboración de la ciencia, por ejemplo uno inductivista y otro que subraya la primacía de la teoría sobre los hechos, aceptan a los dos. Esto es, un texto indica para ellos el camino que lleva de los hechos

neutrales hacia las generalizaciones, mientras el segundo pone de relieve el modo en que se verifican las hipótesis generales. Bajo la interpretación de que corresponden a momentos diferentes de la elaboración del conocimiento, los textos no les resultan inconsistentes. En síntesis, la mayoría de los sujetos manifiesta una epistemología realista ingenua (los objetos de la ciencia son directamente los objetos del mundo), empirista (primacía de los hechos sobre la teoría) y positivista (hay un método universal y ahistórico que permite alcanzar conocimientos verificables) (Roletto, 1998).

Sin embargo, este punto de vista es poco compatible con otros mantenidos por los mismos sujetos, como por ejemplo, que hay una verdad relativa y contextual, o la tesis que la ciencia es sólo un modo de interpretar la realidad. Se puede hablar de un “patchwork” de creencias epistemológicas en la respuesta a las entrevistas que no siempre son coherentes entre sí (Roletto, 1998)

En nuestra opinión, los estudios más interesantes y menos frecuentes son los que ponen de relieve las representaciones epistemológicas que dirigen los actos educativos del profesor. Se trata de observar el modo efectivo en que interactúan con sus alumnos: desde su modo de plantear los problemas o transmitir la información del saber instituido –por ejemplo transmitiéndolo directamente- pasando por como asumen el conocimiento previo de los alumnos en su secuencia didáctica –por ejemplo desconociéndolo- hasta su expectativa respecto del aprendizaje -por ejemplo esperando que aquellos elaboren por inducción las “leyes naturales”. Es decir, las tesis epistemológicas se leen en el modo en que el profesor organiza su actividad educativa. Estas representaciones no tematizadas de la ciencia o del conocimiento del alumno son intrínsecas a la actividad docente, es imposible prescindir de ellas. Por otra parte, esta intervención sobre la enseñanza es independiente de las creencias explícitas del profesor (Pope y Scott, 1988; Smith y Anderson, 1988).

Más aún, los profesores son mediadores entre las filosofías de la ciencia y la enseñanza de las ciencias, sin la intención de enseñar una visión sistemática de la ciencia. Su filosofía es una autoedición de diversas corrientes de pensamiento, amalgamadas durante el proceso de enseñar el saber instituido de una disciplina. Se trata de una interpretación práctica que no ha sido cuestionada por ausencia de una cultura de la reflexión sobre los problemas epistemológicos. La constatación de tal perspectiva en los profesores debería conducir a un cuestionamiento de la educación en las ciencias que han recibido.

Algunas de las creencias de los profesores sobre la significación social de la ciencia, sobre la propia sociedad en que se vive, su estructura, su dinámica y sobre la historia por la vía de las *master narratives*, o incluso sobre su rol profesional, o la inteligencia de sus alumnos, entre otras, son producciones sociales, expresan el lugar de los docentes dentro de una institución o su posición en un grupo social. El mundo social naturalizado, constituido por individuos, como definitivo y no modificable, o la historia como una narrativa de próceres y de una identidad nacional que es a histórica, por ejemplo una nación eterna, etc., tienen una fuerte vigencia en el pensamiento de los profesores de

muy diferentes disciplinas. Tal sentido común debe ser cuestionado por el pensamiento crítico sobre las condiciones sociales en que se producen los conocimientos y sobre aquellas creencias sociales.

3. La filosofía espontánea de los alumnos

En un artículo dedicado a la enseñanza de la filosofía, Coulot (2000) señala una serie de conceptos ingenuos que derivan de prejuicios sociales en los alumnos de escuela media, que son persistentes y bastante resistentes al cambio. Entre otros, menciona el realismo ingenuo al considerar que las ciencias descubren el mundo como es. Estas creencias son formuladas más o menos explícitamente por los alumnos en los diálogos con un profesor y son previas a la enseñanza de la filosofía. Los didactas de la filosofía se proponen su modificación por la reflexión crítica y la producción de argumentos, dando justificación a las posiciones adoptadas. Para nosotros es muy importante mencionar los presupuestos o suposiciones implícitas que los investigadores infieren al estudiar las ideas de los jóvenes y alumnos sobre dominios de conocimiento, como la física, la biología, la psicología, o las instituciones sociales.

En primer lugar, las indagaciones sobre las ideas espontáneas de los alumnos sobre la naturaleza. Entre muchas otras (Vosniadou, 1994; 2013) ponen de relieve que las creencias de los alumnos no son fragmentarias sino que constituyen un sistema articulado de conocimiento. A propósito de este tema, los alumnos llegan a elaborar ciertas representaciones espaciales sobre las acciones de fuerza que se pueden considerar modelos mentales. Además, formulan ciertas hipótesis específicas, tales como “una fuerza adquirida es la causa del movimiento de los objetos inanimados” o “los objetos inanimados dejan de moverse cuando la fuerza adquirida se gasta”. Ahora bien, se ha verificado de modo indirecto en los alumnos un nivel de conocimiento más profundo, conformado por representaciones básicas referidas a la naturaleza del mundo (Pozo y Crespo, 1998). En el caso de las ideas sobre la fuerza: “Los objetos físicos existen y tienen propiedades. La fuerza es una de ellas” o que “los objetos inanimados no se mueven por sí mismos”.

Por otra parte, hay ciertas presuposiciones de tipo epistemológico, que en nuestro caso serían: “un movimiento debe ser explicado por un agente causal” o “un objeto inanimado solo puede moverse por la acción de un agente externo”. Respecto de otros temas de ciencias naturales se ponen en juego principios epistemológicos, como el realismo ingenuo de que “el mundo es como lo vemos”. Cualquiera de los presupuestos mencionados son de carácter implícito ya que escapan por completo a la conciencia de los sujetos y tienen la función de limitar y a la vez posibilitar la conformación de las hipótesis específicas sobre el campo. Los presupuestos posibilitan y a la vez limitan el tipo de hipótesis que los alumnos pueden producir sobre un campo específico de conocimiento. Y lo que es crucial para la enseñanza de la ciencia, tendrían que ser revisados o al menos suspendidos durante el aprendizaje para que sea posible la

comprensión de los principios de la mecánica a los que se oponen. Tal sería el caso de la inercia galileana o newtoniana.

En segundo lugar, también se pueden encontrar ciertas tesis filosóficas en las interpretaciones que hacen los alumnos de las instituciones sociales. Una serie de indagaciones con alumnos de 12 a 17 años han mostrado que ellos pueden construir nociones sobre la estructura o legitimación del gobierno nacional y que claramente van más allá de las observaciones (Lenzi y Castorina, 2000). Si bien en sus respuestas los niños mayores afirman que el gobierno depende de un sistema institucional, es muy fuerte la tesis de que el presidente es un “benefactor”, que su rol es cuidar y proteger a los ciudadanos; que sus compromisos con la población es principalmente de orden moral. A partir de indicadores empíricos hemos inferido un nivel “más profundo” respecto a las hipótesis sobre el gobierno nacional, que hemos denominado “marco epistémico” y que los sujetos asumen en las interacciones sociales e institucionales. Dicho marco epistémico es producto de una apropiación de creencias sociales que preexisten a los alumnos en el mundo de la cultura.

La “filosofía social” de nuestros sujetos afirma que la sociedad está constituida por relaciones individuales y personalizadas; los actos de cualquier autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; unos individuos protegen a otros, dando lugar a una concepción moralizante y benefactora de la autoridad; el mundo social es armónico y los únicos conflictos son entre individuos, nunca entre sectores sociales; el orden social es independiente de la intervención humana, está “naturalizado”. La mayoría de estas creencias derivan de la apropiación infantil de las representaciones sociales o quizás de una ideología que les preexiste en el imaginario social. Estas creencias enmarcan la construcción de las hipótesis originales de los sujetos, les ponen límites. En nuestra perspectiva, son un trasfondo que deriva de las prácticas sociales en las que participan los jóvenes y alumnos. Análogamente a los presupuestos ontológicos y epistemológicos del conocimiento de la naturaleza, la “filosofía social” opera como obstáculo epistemológico en el proceso de aprendizaje del saber instituido (Lenzi y Castorina, 2000). En este sentido, el objetivo de la didáctica de las ciencias sociales de formar ciudadanos “críticos” tropieza con el supuesto subyacente en adolescentes y adultos según el cual la sociedad se reduce a los individuos, incluyendo a los conflictos sociales interpretados en términos individuales. Sin duda, el cambio conceptual en el aprendizaje de las ciencias sociales involucra, en algunos puntos críticos, la ruptura con aquellos presupuestos.

Estos resultados de la indagación psicológica ¿tienen algún significado para la enseñanza de las disciplinas sociales, las naturales y la filosofía? ¿Nos dicen algo sobre la formación de profesionales universitarios? Quizás los profesores de filosofía buscan que sus alumnos alcancen progresivamente un pensamiento crítico adecuado a la estructura argumentativa de las ideas filosóficas instituidas. Para alcanzar semejante cambio conceptual, los alumnos deben reorganizar sus creencias filosóficas previas,

por el análisis y elucidación de las afirmaciones filosóficas sobre contenidos intelectuales, por ejemplo los textos filosóficos que los alumnos aprenden a analizar con ayuda del profesor.

Sin embargo, hemos destacado los subtextos o creencias que les son desconocidas pero actúan en su vida intelectual. Antes examinamos a ciertos fragmentos de una filosofía espontánea que se infieren de los conocimientos previos de los alumnos sobre los dominios de la naturaleza y la sociedad. Es posible que dichos fragmentos sean semejantes a la creencia filosófica formulada de modo explícito, como sería el caso del realismo ingenuo, ya mencionado. Sin embargo, diversos principios filosóficos “implícitos” son prereflexivos y “restringen” la producción de ideas específicas. Su tematización es un logro difícil para la didáctica de las ciencias. En el caso de la filosofía social, las suposiciones residen en la oscuridad de las relaciones vividas con el mundo social, son resultado de la apropiación de creencias colectivas de su grupo de pertenencia, e implican la identidad social de los sujetos. Habría que considerar el hecho de que su registro cognoscitivo es algo diferente al de los conceptos ingenuos o “prejuicios” filosóficos de los alumnos. Aun cuando ellos alcancen una reflexión crítica sobre sus creencias explícitas en filosofía, los supuestos prereflexivos siguen operando en su conocimiento del mundo, fuera y dentro de la vida académica. En este sentido, plantean un problema interesante para la enseñanza de la filosofía en cuanto a sus posibles efectos obstaculizadores respecto del cambio conceptual hacia un pensamiento crítico. Es decir, acerca de su perdurabilidad más allá de la toma de conciencia de los “prejuicios” filosóficos, por su origen en las interacciones sociales.

Podemos postular una concepción de la ciencia en los alumnos que se vincula con sus propios presupuestos cognoscitivos, como vimos, pero que también deriva del modo en que los profesores les han propuesto el saber científico transpuesto escolarmente. Incluso, con las representaciones sociales sobre el alcance y significado de las ciencias y de las cuáles se han apropiado los alumnos en su vida escolar y fuera de ella. De este modo, la imagen de la ciencia de los alumnos está enraizada en su historia epistémica personal y la práctica escolar, no proviene solo de una reflexión apresurada o prejuiciada sobre las cuestiones epistemológicas planteadas por el profesor de filosofía. Es decir, ellos se han apropiado de una teoría del conocimiento encarnada en el modo de enseñar la ciencia por parte del profesor de ciencias.

Las reflexiones que los profesores de filosofía pretenden provocar en sus alumnos se apoyan o tienen como materia prima a esta otra concepción, que no debería ser desdeñada ni considerada con liviandad. Habría que indagar empíricamente los rasgos de este trasfondo y hasta donde constituye un obstáculo, como dijimos antes, para el acceso al pensamiento crítico. Más aún, por esta razón la discusión de los problemas epistemológicos debería llevarse a cabo durante la enseñanza de las disciplinas, las que deberían incluir la historia de sus problemas, conceptos y experimentos, así como los interrogantes epistemológicos, por dentro de la enseñanza de las disciplinas. Lo que hemos llamado una epistemología regional.

4. La epistemología como teoría del conocimiento para los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hace treinta años, Klimovsky se preguntaba: ¿qué diferencia a un profesional de la docencia universitaria, un maestro, respecto de los biólogos, los historiadores o los físicos? Y se respondía: los docentes se ocupan de la relación sujeto-objeto, ésta es el objeto mismo de sus estudios. Por lo tanto, el acto mismo de enseñar y de intentar producir aprendizaje de sus alumnos involucra una toma de partido respecto de las teorías del conocimiento. Cualquier docente, en cualquier campo de la enseñanza está obligado a adoptar algunas tesis acerca del modo en que se producen los conocimientos, y esta posición será orientadora de sus prácticas.

Ante todo, una aclaración básica: si intentamos examinar los procesos de conocimiento en la práctica educativa es preciso apoyarnos en los estudios científicos sobre la transmisión social de los conocimientos instituidos. Hoy disponemos de un estado relativamente avanzado de las didácticas especiales, como disciplinas teóricas y técnicas (Brousseau, 1993) desde las matemáticas hasta las ciencias sociales. Es preciso analizar, entonces, la pertinencia de las corrientes epistemológicas, sean neo innatistas, contextualistas o constructivistas, respecto de las exigencias que derivan del ámbito específico de adquisición de los saberes constituidos socialmente.

Por lo dicho, hay que interrogarse “como se pasa de conocimientos de menor a mayor validez”, tomando en serio al hecho que la modificación de los conocimientos de los alumnos y docentes en formación, es inseparable de sus relaciones con el saber a enseñar en las situaciones didácticas. El punto de partida del análisis es claro: las representaciones de los alumnos están fuertemente influidas por los saberes socialmente constituidos a los que se dirige la enseñanza y por la institución que se hace cargo de su transmisión. De este modo, “lo didáctico participa en la definición de lo representable por los alumnos” (Saada-Robert y Brun, 1996, pág. 31) Es una cuestión central el establecer cuál de los enfoques epistemológicos, sean las corrientes constructivistas o contextualistas, o las neoinnatistas, es

más pertinente para las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas. Pero su contribución está lejos de ser la formulación a priori y precisa de orientaciones “activas” para los alumnos.

De este modo, para el estudio del cambio conceptual de las ideas de los alumnos con respecto del saber disciplinar, es esencial considerar que dicho cambio de ideas solo se produce dentro del contexto de las situaciones didácticas. Que no se trata simplemente de operar con actividades instruccionales o apostar a la meta cognición para que se produzcan las transformaciones, es preciso considerar como los alumnos resignifican desde sus saberes previos, los desafíos que plantean las situaciones didácticas que “estructuran” la actividad representativa de los alumnos, estudiando allí las interacciones con la información, con los instrumentos culturales que se pretende transmitir socialmente.

Si asumimos una posición epistemológica constructivista, en su versión crítica, enfocamos el cambio conceptual en términos de las actividades significativas de los individuos en un escenario particular, en una articulación entre las dimensiones cognitiva y sociocultural, de una interacción entre las restricciones situacionales y las creencias y habilidades del alumno. Así, las construcciones de los aprendices se dan en contextos, incluidos los didácticos, en una interacción entre la construcción de nociones nuevas, con integración y diferenciación de los conceptos y las situaciones contextuales (Halldén, 2013). Tal posición polemiza hoy, creemos que exitosamente, con las tesis de los enfoques neoinnatistas y las tesis contextualistas. Es necesario que los docentes sean familiarizados con las controversias epistemológicas implicadas en las teorías del cambio conceptual y con sus consecuencias para la interpretación de las prácticas educativas en la formación docente (Castorina y Carretero, 2012). Las tesis constructivistas suponen, hoy, que las nociones previas de los alumnos a las que asimilan los saberes que se transmiten, incluyen los conceptos elaborados individualmente, tanto como las creencias sociales que hemos tratado antes. Un sujeto de conocimiento que es no solo epistémico sino también es un actor social. Y por supuesto, que en las interacciones con los profesores, en las situaciones didácticas, es posible poner en marcha procesos de construcción por mecanismos de conflicto, reequilibración por abstracciones de niveles anteriores de conocimiento y dialectización de los conceptos. En la formación docente, la discusión de la credibilidad o de las ventajas de una teoría del conocimiento sobre otra, debe ser promovida, pero en un diálogo con las contribuciones de la psicología del aprendizaje y el cambio conceptual, como con las didácticas específicas de las ciencias.

Una conclusión general

Hemos tratado de caracterizar rápidamente los niveles de intervención de los problemas y tesis epistemológicas en los procesos cognoscitivos propios de la formación docente, lo que parece pertinente

tanto para la que se realiza fuera como dentro de la universidad. En términos generales, creemos que por lo dicho se puede pensar que la epistemología puede contribuir a la constitución de un pensamiento crítico, en el sentido de una reflexión cuestionadora de las nociones de sentido común, tanto de alumnos como de profesores, así como la exigencia de explicitar y examinar la teoría del conocimiento involucrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, creemos que no es suficiente esta interpretación del pensamiento crítico. ¿Qué quiere decir formar un pensamiento crítico para los profesores? ¿Qué quiere decir *crítico* desde el punto de vista epistemológico?

En el transcurso de mi exposición he brindado una serie de ejemplos de creencias más o menos básicas, tanto sobre el conocimiento de la naturaleza como de la sociedad. Muchas de esas creencias se vinculan con las prácticas cognoscitivas de los alumnos y profesores, en la vida cotidiana o la vida académica, y en muy buena medida se vinculan con su participación en grupos sociales o en las instituciones. Se trata de un sentido común, no pensado en términos individuales o “naturales” sino de origen social, que deriva de los grupos de pertenencia de los profesores, que debe ser cuestionado por el pensamiento crítico, el cual supone la convergencia o la sinergia de la tradición kantiana y la tradición marxiana.

Sin duda, el análisis de la historia y la epistemología de las ciencias pueden contribuir a eliminar la enseñanza de saberes enfocados como concluidos y definitivos, o su concepción como producto de hombres o mujeres “geniales” y no de una compleja elaboración de problemas en determinadas coyunturas históricas. Otro tanto podría decirse, de la reflexión sobre los compromisos epistemológicos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o el reconocimiento de que alumnos y profesores disponen de una epistemología de sentido común que interviene sobre su adquisición de los conocimientos de las disciplinas, y de la propia filosofía.

En este sentido, me permito realizar una ampliación de la significación de la epistemología en la formación de docentes, haciendo una reflexión sobre el término “crítica” o pensamiento “crítico”, tomado en un doble sentido. Por una parte, una acepción –en la que coincidiríamos con muchos profesores de filosofía- que se podría denominar kantiana, esto es, el análisis evaluativo de las categorías y formas de conocimiento, para determinar sus condiciones de posibilidad; en un segundo lugar, una acepción marxiana (en el sentido de la escuela de Frankfurt y reconsiderada por Wacquant, 2006), que se dirige con las armas de la razón hacia la realidad socio histórica para sacar a luz las formas ocultas de la dominación y de explotación, en nuestro mundo, cuáles son las alternativas que dichas formas ocultan, obstruyen y excluyen. El pensamiento crítico más fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones: una la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical, las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de la vida colectiva, el “sentido común” o la doxa, que se han constituido socialmente. Puede y debe existir una sinergia entre estas dos formas de la crítica, de modo que el cuestionamiento intelectual, la historia de los conceptos o

el examen lógico de los términos y definiciones, se articule con la reconstrucción de las condiciones sociales de su elaboración, el conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento. En el caso de las teorías del conocimiento y de los saberes del sentido común, los velamientos y los desconocimientos del significado social de la teoría y de las prácticas que ellas promueven. La crítica del sentido común de profesores y alumnos supone una doble faz: el cuestionamiento de las filosofías espontáneas y de las condiciones de la vida social y grupal, las creencias individuales sobre el conocimiento y las creencias colectivas que son apropiadas por alumnos y profesores. En otras palabras, el pensamiento crítico pretende no solo darnos los medios para pensar el mundo tal y como es (incluyendo lo que nos parece ser) y tal como podría ser.

Referencias

- Benson, G. (1989): “*This misrepresentation of science by philosophers and teachers of science*”, *Synthese*, No. 80, 107-119.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brousseau, G. (1993) *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Ciudad Universitaria: Universidad de Córdoba.
- Cassini, A. (2010) *¿Tiene algún futuro la filosofía general de la ciencia?* En A. Cassini y L. Sherk (Compls) *Presente y Futuro de la Filosofía. Secretaria de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. 81-110*
- Castorina, J.A (2007) *El significado del análisis conceptual en psicología del desarrollo*. L. Salvático y P. García (Eds) *Epistemología e Historia de la Ciencia. Volúmen, 13 132-137. Universidad de Córdoba: Córdoba*
- Castorina, J.A. & Carretero, M.: *Cambio Conceptual*, en M. Carretero y J.A. Castorina (compls) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, II. Buenos Aires: Paidós, 71-96
- Coulot, A (2000): “*Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la filosofía*”, en G. Obiols y E. Rabossi (compl.): *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Halldén, O ;Scheja, M & Haglund, L (2013) *The contextuality of Knowledge: An Intentional Approach to Meaning Making and Conceptual Change. International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge. 49-71.
- Kouladis, V.; Ogborn, J. (1995): “*Science teachers’ philosophical assumptions: how well do we understand them?*”, *International Journal of Science Education*, Vol 17, No. 3, 273-283.

- Laudan, L. (1977) *Progress and his problems: toward a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California
- Lenzi, A.; Castorina, J.A (2000): “Hacia un modelo de cambio conceptual para el conocimiento social”, en Castorina, J. A. y Lenzi, A. (compls): *La formación de los conocimientos sociales*. Barcelona: Gedisa
- Machamer, P. & Silberstein, M. (Eds.) (2002) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*. Blackwell: Oxford.
- Pope, M.L.; Scott, E.M. (1988): “La epistemología y la práctica de los profesores”, en *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Ed. Diada.
- Pozo, I; Gómez Crespo, M.A (1998): *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid. Morata.
- Roletto, E. (1998): “Le science et les connaissances scientifiques: points de vue des futurs enseignants”, *ASTER*, No. 23, 11-32.
- Saada_Robert, M & Brun, J. (1996) La transformación de los saberes escolares: Aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, *Perspectivas*, XXVI (1), 25-38
- Smith, E. L.; Anderson, Ch. W (1988): “Las plantas como productoras: un estudio de caso en la enseñanza elemental de las ciencias”, en *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Ed. Diada. 103-137
- Vosniadou, S. (1994): “Capturing and modelling the process of conceptual change”. *Learning and Instruction*, 4 (1), 45-69.
- Vosniadou; S. (2013) Conceptual Change in Learning and Instruction: The Framework Theory Approach, en S. Vosniadou (Ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge. 11-30
- Wacquant, L. (2006) Entrevista, en *Adef*, Revista de Filosofía 26, N0. 31, 129-134

¿Por qué y cómo enseñar Filosofía en los profesorados de nivel primario?

Martha Frassinetti

Profesorado de nivel primario, filosofía para/con niños, estrategias de enseñanza, contenidos, pensamiento reflexivo

Resumen

En la primera parte de la ponencia se expondrán las razones para enseñar filosofía en el profesorado de nivel primario. Se aducirá que, en la medida en que el maestro tiene que propender a desarrollar un pensamiento reflexivo en sus alumnos, es importante que él mismo pueda aprender nociones fundamentales de lógica, por lo menos de lógica informal y argumentación. Por otra parte, tendrá que contribuir a desarrollar actitudes de respeto hacia el otro, de curiosidad intelectual, de valoración de otras culturas, lo que tiene que ver con la ética. Como además tendrá que sentar las bases de un conocimiento científico que sus alumnos irán construyendo a lo largo de todo el ciclo escolar, convendrá que el maestro haya tenido contacto con una disciplina filosófica como la epistemología.

Pero fundamentalmente tendrá que ejercitar su propio pensamiento reflexivo y analizar su propia escala de valores, lo que supone que la enseñanza que recibirá no puede ser dada meramente a través de clases magistrales sino que él tendrá que participar en forma activa y constante de todo el proceso. Con ello ya entramos en el cómo enseñar filosofía a lo que se dedicará la segunda parte de la ponencia que contendrá sugerencias metodológicas específicas y la justificación teórica de las mismas.

Abstract

The first half of our paper will cover the reasons for including Philosophy in the teacher education curriculum at the primary/elementary level. It might be argued that inasmuch as teachers must develop critical thinking in their students, it is important that they themselves can learn basic notions of Logic, at least informal Logic. On the other hand, they must develop respect, intellectual curiosity, appreciation of other cultures, in other words, attitudes inherent in Ethics. Since they will also have to provide the foundation of scientific knowledge that their students will build upon all through their schooling, it would be beneficial for teachers to have acquired some familiarity with a discipline such as Philosophy of Science.

But in the main, they will be called upon to exercise their own critical thinking and analyze their own values, which presupposes that the education teachers will receive cannot be imparted merely through lectures, but must be acquired actively during the entire process. Thus we broach the topic of how to teach philosophy, covered in the latter part of this paper, which will contain specific methodological suggestions and their theoretical grounding.

Introducción

En el presente trabajo me propongo, en una primera parte, argumentar a favor de la conveniencia y, hasta me atrevería a sostener, la necesidad, de enseñar Filosofía a los futuros maestros como parte de una formación académica que les resultará beneficiosa para la realización ulterior de su tarea docente.

La segunda parte estará destinada a sugerir el cómo de dicha enseñanza, lo que no es un tema menor ya que, de las estrategias metodológicas empleadas con los alumnos del profesorado, dependerá la posibilidad de que ellos internalicen un determinado modelo de enseñanza que apunte realmente al desarrollo de habilidades y actitudes y no sólo a la incorporación de conocimientos.

1. Un diagnóstico preocupante

Los resultados de las pruebas PISA 2012 a las que fueron sometidos alumnos de escuela secundaria fueron alarmantes: del puesto 58 que ocupaba la Argentina sobre 65 países, que ya era bastante bajo, se llegó al 59. Ricardo Braginski afirma:

“Si bien en matemática estamos estancados en los últimos 12 años (...) y en ciencias mejoramos un poco, la comprensión lectora de los jóvenes de 15 años descendió significativamente. (...) Hoy el 53,5% de los alumnos argentinos- más de la mitad - (...) no pueden reconocer la idea principal de un texto, ni hacer inferencias sencillas, ni hacer comparaciones o contrastes. En criollo, no entienden lo que leen. En 2000 este grupo era del 43,9%. Descendimos 10%.” (Braginski, 2013, 39)

¿En qué consistían las pruebas? “Los alumnos debían, por ejemplo, distinguir un hecho de una opinión, o diferenciar los géneros de ficción de los textos que se refieren a la realidad, así como interpretar los propósitos de los diferentes tipos de mensajes. También tenían que poder comparar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema”.(Ibidem)Habilidades todas ellas que es necesario empezar a desarrollar en la escuela primaria.

No obstante, la solución no es sencilla. Hay una multiplicidad de factores que contribuyen al deterioro creciente de la educación. Hace ya veinte años Guillermo Jaim Echeverry, en un polémico artículo periodístico, se preguntaba con ironía: “¿Quién dice que los estudiantes no comprenden lo que leen?” y se respondía apuntando a los modelos sociales de ese momento que, lamentablemente, no han cambiado demasiado en el transcurso del tiempo.

“Posiblemente”, decía, “no comprenden lo que leen en los libros (que casi no leen) pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad. (...) Lo que los chicos saben es lo que les enseñan sus mayores con el ejemplo. Los más inteligentes son los primeros en aprender que resulta mucho más importante seguir lo que la sociedad enseña implícitamente con sus acciones y a través de sus estructuras de recompensa que lo que predica la escuela en lecciones y discursos sobre el recto comportamiento. (...) Nuestra sociedad, que mayoritariamente honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, ostenta impudicamente la riqueza, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad, desprecia el intelecto y adora el poder adquisitivo, pretende luego dirigirse a los jóvenes para convencerlos, con la palabra, de la fuerza del conocimiento, de las bondades de la cultura, la prioridad de la ética y la supremacía del espíritu. Los chicos entran en el juego, pero advierten que si realmente valoráramos a los maestros les pagaríamos lo que pagamos a quien repara el televisor, al plomero, a los corredores de Bolsa o al personal de servicio. Si apreciáramos los libros, leeríamos más e invertiríamos nuestro dinero en ampliar la biblioteca antes que en autos, electrodomésticos o excursiones”. (Jaim Echeverry, 1994, 7)

Si bien es cierto lo que señala Jaim Echeverry, no podemos dejar de pensar que si hay algún ámbito en el que se puede desarrollar un pensamiento crítico que permita cuestionar esos modelos sociales, en lugar de seguirlos pasivamente, modelos que son exhibidos sobre todo en los medios de comunicación de masas, ese ámbito debería ser la escuela. Pero para ello se necesitan docentes que hayan desarrollado ellos mismos ese pensamiento crítico. Si “revalorizar la figura del docente aparece como una de las prioridades cruciales, tanto en términos del reconocimiento social como en el plano del salario”. (Dillon, 2013, 38), incidir de algún modo en la preparación de los docentes tendría que ser otra de esas prioridades. “Los encargados de la formación deben ser centros de excelencia. La academia y los institutos hoy están muy atrasados con respecto a los avances en neurociencias, psicología cognitiva y didáctica”, señala Elena Duro, especialista de UNICEF. (*Ibidem*) Y añade que “la política educativa debe centrarse en los alumnos y en las capacidades que los chicos tienen que desarrollar en la escuela: esto incluye habilidades intrapersonales (responsabilidad, iniciativa, ética, etc.), habilidades interpersonales (trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, liderazgo) y habilidades cognitivas”. (*Ibidem*).

Cabe preguntarse entonces: ¿en qué medida puede el aprendizaje de la Filosofía contribuir a desarrollar en los futuros docentes esas habilidades que ellos, a su vez, deberían tratar de desarrollar en sus alumnos?

2. La enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía

2.1. ¿Por qué enseñar Filosofía?

La Filosofía es una disciplina muy especial ya que no tiene un *corpus* de conocimientos sobre los que estén de acuerdo todos aquellos que la practican. Kant, ya en el siglo XVIII, sostenía que por ese motivo no se podía enseñar filosofía sino sólo a filosofar. A comienzos del siglo XIX Hegel polemizaba con Kant sosteniendo que no se podía filosofar en el vacío y que era necesario conocer los sistemas filosóficos que se habían dado a lo largo de la historia así como era necesario, cuando se viajaba, detenerse en algunas ciudades para conocerlas. Se podría sostener hoy que la filosofía y el filosofar son las dos caras de una misma moneda¹, pero ¿en qué consiste lo que llamaríamos el quehacer filosófico? Su característica más destacada es la formulación de preguntas: ellas son más importantes que las respuestas mismas ya que toda respuesta, si es genuinamente filosófica, generará nuevas preguntas. Pero las respuestas a su vez deben reunir una condición básica y es la de ofrecer argumentos que las sustenten; de allí que podamos hablar de sistemas filosóficos como conjuntos coherentes de afirmaciones que se relacionan deductivamente. Así, quien aborde la actividad filosófica debe tener curiosidad intelectual para poder plantearse preguntas, una cierta desconfianza que lo lleve a dudar de lo que percibe y de lo que otros sostienen, rigor argumentativo para defender su posición, así como claridad y orden en sus ideas para poder construir un sistema coherente. Además debe tener un pensamiento profundo pues las cuestiones filosóficas excluyen la trivialidad, una escucha respetuosa de los argumentos ajenos para poder responder a ellos y capacidad de autocrítica para reconocer los errores cometidos. En una sociedad como la actual que privilegia la inmediatez, la imagen y los estereotipos, una actitud reflexiva y crítica como la que supone la Filosofía podría ser un antídoto significativo para los prejuicios y falacias que derivan de la aceptación pasiva de aquellos.

En cuanto a los contenidos conceptuales, dado que la Filosofía, a su vez, está integrada por distintas disciplinas, tales como: Antropología filosófica, Epistemología, Estética, Ética, Gnoseología, Lógica, Filosofía del lenguaje, de la historia, Metafísica, habría que preguntarse: ¿cuáles convendría abordar en un profesorado de nivel primario?

“Si bien no es fácil establecer una jerarquía entre ellas para privilegiar algunas y relegar otras, lo que además resulta todavía más difícil porque todas ellas tienen conexiones entre sí, parecería que un futuro maestro tendría que poder reflexionar acerca del tema central de la Antropología filosófica - qué es el ser humano - para poder tomar posición respecto de, por ejemplo, cuáles deberían ser los fines de la educación, acerca de temas éticos, muchos de los cuales se trasladarán al aula en forma directa o indirecta y acerca de temas estéticos

que contribuirán a su comprensión del fenómeno artístico. Pero también debería tener ciertos conocimientos de Gnoseología, que le permitieran distinguir entre meras opiniones y aseveraciones fundamentadas, elucidar nociones como verdad, evidencia y certeza y, finalmente analizar sus propios conocimientos desde la metacognición, de Epistemología que le permitieran tomar contacto con algunos de los debates científicos actuales y de Lógica informal para adquirir algunas de las herramientas esenciales de análisis de razonamientos propios y ajenos". (Frassinetti, 2012, 117-118)

En lo que respecta al enfoque de la Filosofía, se puede optar por el histórico o el problemático. Resultaría más conveniente, a los efectos de desarrollar en los alumnos ciertas habilidades, el citado en último término y al hacerlo, seleccionar ciertos problemas de relevancia a lo largo del tiempo y explorar algunas de las respuestas significativas que se dieron a ellos, deteniéndose especialmente en la fundamentación de las mismas.

Hasta ahora nos hemos referido a contenidos conceptuales en el aprendizaje de la Filosofía. Pero ¿qué habilidades se ponen en juego en ese aprendizaje y qué actitudes implica?

En primer término tendríamos que señalar la habilidad para descubrir problemas más allá de lo obvio y formularlos con claridad y precisión. Los niños suelen tener una curiosidad que a veces se va apagando con los años. Si el maestro parte de esa curiosidad, la estimula y trata de ir mejorando la formulación de las preguntas, habrá sentado uno de los pilares fundamentales del pensamiento crítico. Si bien cualquiera puede hacer una pregunta, las buenas preguntas, que son las que generan una incógnita que supone un esfuerzo intelectual para develarla, requieren ideas claras para delimitar adecuadamente el problema recortándolo dentro de un ámbito determinado de conocimientos.

En segundo lugar cabe mencionar la habilidad para leer y comprender textos complejos. Los textos filosóficos suelen tener una estructura que ofrece un buen ejercicio para detectar la idea principal y diferenciarla de las secundarias, una secuencia articulada de razonamientos en los que se pueden desglosar premisas y conclusiones y distintos niveles de discurso ya que, como la Filosofía es esencialmente dialógica, suelen aparecer en el mismo texto posiciones diferentes o bien una posición y la crítica a ella. Tenemos que advertir que los aprendizajes significativos sólo pueden lograrse cuando los conocimientos que se van adquiriendo integran verdaderas redes conceptuales, lo cual supone la capacidad para establecer relaciones entre ellos.

Una tercera habilidad que tiene que ver con el quehacer filosófico es la de argumentar bien, es decir la habilidad para distinguir razonamientos sólidos de los débiles, tanto en los discursos propios como en los ajenos; y al hablar de razonamientos sólidos estamos incluyendo no sólo los razonamientos deductivos, que son correctos o incorrectos, sino también los inductivos y analógicos, más comunes en el lenguaje corriente y de los que no se puede predicar con propiedad corrección o incorrección.

Finalmente, otra habilidad asociada a la Filosofía es la de detectar supuestos, esto es, encontrar detrás de las posiciones explicitadas, las ideas implícitas que tienen que ver a menudo con la perspectiva que se adopta desde un determinado contexto histórico. El pensamiento crítico se relaciona con esa desconfianza básica frente a cualquier discurso que lleva a analizarlo en distintos niveles de profundidad.

En cuanto a las actitudes, habíamos mencionado antes la curiosidad intelectual que induce a plantear problemas, la de escucha respetuosa del otro, que es la que permite el diálogo y la de flexibilidad y apertura para reconocer errores en el propio pensamiento.

2.2. ¿Cómo enseñar Filosofía?

“La Filosofía, tal como se cultiva en los marcos institucionales”, dice el filósofo Samuel Schkolnik,

“tiende a reducirse al comentario de textos de los filósofos ilustres. No hay que esperar en ella afirmaciones sustantivas: concebida enteramente como metalenguaje se limita a discurrir sobre un conjunto de textos consagrados. (...) No es propio hablar del mundo en (...) los claustros académicos. Los estudiantes, formados ya en un estilo intelectual que define lo real a partir de los anaqueles de la biblioteca, no esperan de sus maestros sino que se comporten como guías eficientes en ese paisaje de papel (...). Ahora bien, si vale la pena dedicarse a la Filosofía – y la pena no es poca, como lo sabe cualquiera que viva de enseñarla - lo vale por la posibilidad de formular (...) ciertas preguntas de modo que su respuesta no sea indiferente para la vida (...). La originalidad consiste (precisamente) en devolver a las preguntas los perfiles acerados que tuvieron en su origen”. (Schkolnik,2012,.13-14)

Este planteo referido a la enseñanza de la Filosofía supone poner en tela de juicio el acercarse a ella sólo con clases expositivas en las que el profesor monologa y a lo sumo admite que se le hagan preguntas sobre el tema que está desarrollando. Lo dicho no implica, empero, que se debe excluir la exposición de las técnicas de conducción de clase sino que conviene implementarla alternándola con otras que permiten que el alumno esté activo y participando de la elaboración misma de los temas. Entre esas técnicas podemos mencionar el diálogo, el estudio dirigido y las distintas dinámicas grupales: ellas permitirán que el alumno piense con autonomía los problemas y busque respuestas personales, sin ignorar las que se han dado históricamente a partir de los filósofos ilustres, pero tampoco sometiéndose acríticamente a ellas.

En los profesorados de nivel primario suele darse una paradoja: si bien es difícil que un maestro adopte como técnica exclusiva de conducción de clase la exposición, resulta sorprendente que muchas veces sea la técnica de conducción privilegiada en esos profesorados.

Es sabido que los modelos docentes internalizados pesan notoriamente en las decisiones pedagógicas que se adoptarán más tarde y así lo sugiere ya Schkolnik en el texto antes citado. Por ello, habría que procurar que, a partir de la vivencia, los futuros maestros fueran aprendiendo las otras técnicas de conducción que mencionábamos en el párrafo anterior.

Para empezar convendría que se familiarizaran con una experiencia pedagógica que ya ha sido adoptada en diversos medios escolares de nuestro país y del extranjero que se denomina “Filosofía para o con niños” ¿En qué consiste dicha experiencia y cuál fue su origen?

“A comienzos del siglo pasado hubiera sido excepcional la ocurrencia de enseñar Filosofía a los niños: al constituir ésta el campo por excelencia del ejercicio de la racionalidad y al considerarse que los niños todavía no estaban en condiciones de ejercerla, la enseñanza de la Filosofía se ubicaba a lo sumo a partir de la adolescencia media. Pero el profesor norteamericano M. Lipman, hacia fines de los años sesenta del siglo pasado, rompió con ese prejuicio e hizo una propuesta novedosa: enseñar a los niños cuestiones filosóficas a partir de la lectura y el trabajo ulterior con ciertos relatos escritos ad hoc y denominados "novelas filosóficas". Las primeras novelas fueron dirigidas a púberes, pero poco a poco se las fue pensando para niños cada vez más pequeños. Lipman creía que a través de esta enseñanza, que tenía características bastantes peculiares, se lograría desarrollar tempranamente habilidades y actitudes que permitirían formar personas razonables, autónomas y responsables, capaces de evaluar críticamente y renovar creativamente la sociedad en que vivían”. (Frassinetti, 2012, 117-118) “La educación para pensar no debía limitarse a la enseñanza de estrategias de pensamiento, sino que desde un enfoque integral debía cultivar el pensamiento en sus dimensiones crítica, creativa y valorativa. De ahí que para él la reflexión sobre los fines debía ser fundante de cualquier transformación educativa que se encarara y suponía en principio preguntarnos a nosotros mismos en qué tipo de mundo queremos vivir, qué tipo de educación contribuiría con más probabilidad al nacimiento de ese mundo y qué tipo de curriculum lograría de forma más adecuada esa educación”. (Díaz. 1999, 5)

“Ciertamente una de las cosas que es tan maravillosa en la filosofía”, dicen Lipman y sus colaboradores, “es que personas de cualquier edad pueden reflexionar sobre los temas filosóficos y discutirlos de una manera provechosa. Los niños están tan fascinados como los adultos por nociones como las de amistad o imparcialidad y tanto los niños como los adultos pueden reconocer que todavía nadie ha dicho la última palabra sobre esos temas”. (Lipman *et alter*, 1998, 81-82) Si bien el programa de Filosofía para niños no siempre fue aplicado como lo propuso Lipman – hubo adaptaciones de sus novelas y sustitución de esos materiales por otros en distintas experiencias, así como reemplazo de la denominación Filosofía para niños por la de Filosofía con niños - lo que se mantuvo fue un cierto esquema de funcionamiento: los niños forman una ronda en lugar de sentarse unos detrás de otros frente a un pizarrón donde es el maestro quien ocupa el lugar preeminente y todos –maestro y alumnos- constituyen una "comunidad de indagación" en la que participan activamente; el coordinador tiene que aplicar ciertas reglas básicas para dar la palabra, frenar las interrupciones y generar un clima de orden,

cooperación y escucha mutua; se considera que el conocimiento se va construyendo dentro del grupo mismo y lo que se exige en todos los casos es la justificación de lo que se afirma y el respeto por las opiniones ajenas.

El programa "Filosofía para/con niños" plantea diversos problemas que los distintos equipos docentes especializados en su aplicación han debido resolver de diferentes maneras, por ejemplo, el de la elección del coordinador. En algunas experiencias ese rol lo desempeña el maestro y en otras, un profesor de filosofía externo al colegio es quien realiza la coordinación. Ahora bien, si el coordinador no es el maestro del grado puede ocurrir que las propuestas de éste en las restantes horas de clase resulten en algún punto contradictorias con referencia a las del coordinador y si lo es, puede ocurrir que no tenga la formación adecuada para desarrollar en los niños las habilidades a las que apunta el programa. Dado que es fundamental para el desarrollo de ciertos hábitos y actitudes una coherencia y continuidad en el trato con los niños, parecería que la opción mejor sería la de capacitar al maestro de grado para que quedara como coordinador. Para ello sería necesario que adquiriera una sólida base filosófica de modo tal de poder ir más allá de los materiales que usa con los niños para comprender la problemática que está detrás de esos materiales y su significatividad histórica, para argumentar él mismo de manera consistente y corregir las argumentaciones débiles que pudieran aparecer en las discusiones.

“Más allá de las objeciones que puede suscitar tal o cual programa de Filosofía para-con niños, la propuesta inicial de Lipman ha permitido poner sobre el tapete que ciertos procedimientos indispensables para el pensamiento crítico requieren un desarrollo temprano de habilidades, hábitos y actitudes que lo posibilitan (...)”. (Frassinetti, 2012, 117-118)

El niño, que en la comunidad de indagación ha debido inicialmente obedecer ciertas reglas como las de escuchar a los otros y respetar sus opiniones para poder participar de las discusiones, llegado a la adolescencia las aplicará, sin siquiera advertirlo, en una situación de debate, en lugar de superponer su voz a la de otros y pretender siempre tener razón. Si su curiosidad ha sido incentivada, si se le ha permitido formular sus preguntas y éstas han sido cuidadosamente escuchadas, ese niño podrá mantener la curiosidad a lo largo del tiempo y si, además, ha aprendido a diferenciar un argumento de un ejemplo y a preferir los argumentos más sólidos, desechando los más débiles, a dar ejemplos adecuados, a considerar las opiniones ajenas antes de descartarlas, habrá desarrollado habilidades cognitivas e interpersonales fundamentales.

En cuanto a los recursos, no sólo se pueden usar con los niños las novelas filosóficas y con los jóvenes estudiantes del profesorado textos filosóficos o no filosóficos pero con

temáticas afines, sino que también se puede acudir a la exhibición de películas especialmente seleccionadas, después de las cuales se puede hacer un torbellino de ideas y dramatizaciones.

“Así, por ejemplo, es muy distinto hablarle a un niño, en el vacío, de los efectos negativos de la discriminación, que hacerle sentir, a partir de una dramatización en la que puede desempeñar sucesivamente diferentes roles (el de discriminador y el de discriminado), cuáles son esos efectos. Pero también es distinto explicar a un futuro maestro qué actividades podría realizar con sus alumnos y cuáles son las posibles ventajas y desventajas de cada una de ellas, por ejemplo, una discusión sobre algún dilema moral, que hacérselas vivenciar. Sólo en este último caso podrá inferir las ventajas y las desventajas de esas actividades a partir de la discusión misma. En general, serán diferentes los dilemas morales planteados a los jóvenes estudiantes del profesorado de nivel primario de aquellos presentados a niños - que además deberán adaptarse a las situaciones que pueden vivir niños de diferentes edades - pero la técnica misma de discusión será comprendida y evaluada mejor que en el caso de una mera recepción pasiva y por otra parte, la realización de ese tipo de discusiones puede servir para desarrollar habilidades argumentativas, comunicativas y actitudes de escucha y de respeto por las opiniones ajenas en esos mismos estudiantes del profesorado”.(Frassinetti, *ibídem*)

Asimismo se puede recurrir a otras dinámicas grupales, que son aplicables tanto con los niños como con los adultos, siempre y cuando se adapten los materiales a los unos y a los otros; entre esas dinámicas cabe citar el Phillips 66, el Jurado 13, la reja, las estatuas y las pantomimas. Pero solamente si el maestro las vivencia se sentirá con elementos suficientes para usarlas con sus alumnos; por eso es importante que el profesor de los profesorados las implemente en sus clases.

Habíamos hablado antes de los recursos, al hacer referencia a determinados tipos de textos y a las películas y podríamos añadir ahora a esa enumeración obras teatrales, videos, periódicos, viñetas, pinturas, esculturas, fotografías, etc.; aquí tendríamos que recordar que su eficacia depende de que hayan sido elegidos en relación con el eje articulador del programa y de que se los haya integrado a éste con vistas a un mejor aprendizaje de los distintos tipos de contenidos planificados. Esos materiales a su vez pueden ir acompañados de guías de lectura o de estudio y trabajarse en clase en forma individual o grupal con la técnica de conducción de estudio dirigido.

En lo que se refiere a la evaluación, ésta no debería centrarse en pruebas escritas sino que se debería recurrir a ensayos hechos en clase o fuera de ella donde el alumno pudiera elaborar sus propias ideas en relación con los problemas planteados y como respuesta a ellos. Sería deseable además que esos ensayos fueran leídos y comentados en clase para enriquecer su contenido. También las dinámicas grupales tendrían que ser evaluadas para analizar las conductas de los alumnos durante su realización y la comprensión y elaboración de los temas que ellas revelan. Así, además de la evaluación que el profesor hace de cada alumno, habría una

autoevaluación y una heteroevaluación por parte de los mismos compañeros del curso, lo que permitiría a los miembros del grupo afinar la percepción de aspectos positivos y negativos en las conductas de los otros y en las propias, aceptando aciertos y errores en los señalamientos propios y ajenos y disponiéndolos a la modificación de aquellas conductas identificadas como cuestionables y a la corrección de los propios errores. Esta forma de evaluación contribuiría así al desarrollo de una actitud crítica y autocrítica de los futuros docentes, que es además uno de los propósitos de toda enseñanza filosófica.

Conclusión

Podríamos concluir que la Filosofía, si es presentada problemáticamente y enseñada de modo tal que los alumnos elaboren activamente los conocimientos y desarrollen habilidades cognitivas e interpersonales y actitudes fundamentales para poder actuar éticamente y con pensamiento crítico en la realidad que les toca vivir, constituye un aporte valioso en la formación de los maestros. Y estos, a su vez, podrán contribuir a desarrollar esas habilidades y actitudes en los niños a los que tengan que enseñar.

Referencias

- ¹ Este planteo aparece en el libro de G. Obiols (2002), *op. cit.*
- Braginski, R. “Es la hora de comprender lo que nos pasa”, Buenos Aires: diario “Clarín”, jueves 5 de diciembre de 2013
- Díaz, M. (1999), “El programa de Filosofía para niños: una propuesta para el desarrollo del pensamiento autónomo”, Buenos Aires (inédito).
- Dillon, A. “Prueba PISA: claves para mejorar la calidad educativa”, Buenos Aires: diario “Clarín”, jueves 5 de diciembre de 2013, pág.38.
- Frassinetti, M., “La enseñanza filosófica en la formación de maestros”, en Frassinetti, M. y José, E. (2012), *Preguntas clave para la enseñanza filosófica*, Buenos Aires: ed. A-Z.
- Jaim Echeverry, G. “¿Quién dice que los estudiantes no comprenden lo que leen?”, Buenos Aires, diario “La Nación”, sábado 12 de febrero de 1994, pág. 7
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1998), *La filosofía en el aula*, Madrid: ed. De la Torre.
- Obiols, G. (2002), *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Buenos Aires: FCE.

Schkolnik, S. (2012), “El mundo, la filosofía y las instituciones” en Zavadiker, N. y Zavadiker, N. (Comp.), *El legado filosófico de Samuel Schkolnik*, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán.

Reflexiones en torno a la formación docente en el campo de la Antropología y la enseñanza de la Antropología en carreras de profesorado y profesiones de Humanidades

María Virginia Sabao Dominguez
Formación docente, enseñanza, humanidades, antropología

Resumen

Se establece un análisis sobre la tarea de la formación docente para profesores en Antropología por un lado y la experiencia de la enseñanza de la Antropología en las carreras de Profesorado en Psicología y de Derecho. Se presentarán concepciones que se elaboran en el plan de estudios y algunas interpretaciones de los estudiantes del profesorado en Antropología en relación a la formación docente y a las competencias establecidas para tal campo específico. Indagando sobre las memorias, olvidos y silencios que se producen en con la tarea de articulación entre formación docente y formación disciplinar.

Es decir, cuando la pedagogía, el curriculum y la didáctica se convierten en concepciones exteriores a una formación de profesorado que por su carácter universitario hace mayor énfasis en las competencias ligadas al saber disciplinar específico. A su vez, interesa presentar la experiencia de dictado de la disciplina de la Antropología en carreras de humanidades. Reflexionar sobre situaciones en que la Antropología constituye un espacio curricular no específico dentro de la formación, indicando qué estrategias didácticas y articulaciones pedagógicas o político-institucionales se hacen necesarias para la legitimación, adecuación, visibilización y reconocimiento práctico de este saber particular. Es decir, cuando la Antropología se convierte en un saber sospechoso, decorativo y/o suplementario. En tal sentido y teniendo en cuenta temáticas de apariencia contradictoria, interesa reflexionar sobre las estrategias institucionales y didácticas de trabajo docente que se ponen en juego cuando los espacios curriculares que se asumen son entendidos desde el diseño curricular como áreas complementarias y desde una doxa disciplinar como conocimientos superfluos. Es decir los efectos que estas concepciones de lo profesional producen en el proceso de enseñanza y en relación a la creación de las competencias que se busca construir.

Abstract

This is an analysis about teacher training for Anthropology's professors, in the first place, and on the other hand, the experience of teaching Anthropology in the teacher training careers of Psychology and Law. It will be presented some conceptions, which are developed through the curriculum, and students interpretations, related to the teacher training and the competencies, from anthropological specific field.

Enquiring about memories, forgets and silences, produced in the convergence between teacher and disciplinary trainings, that is to say, when pedagogy, curriculum and didactics becomes conceptions not related to a teacher training, which emphasizes competencies linked to an specific disciplinary knowledge due to its university nature. At the same time, it is relevant to present the experience of teaching Anthropology in Humanities careers, in order to think about situations where Anthropology constitutes a non-specific curricular area within the training, showing which didactical, pedagogical or institutional strategies are needed for the legitimization, modification, visibilisation and practical acknowledgment of this particular knowledge. It is, when Anthropology changes into a suspicious, decorative and/or additional knowledge. In this regard, and considering topics that seems to be contradictory, it is interesting to considerer the institutional strategies and didactical forms of teaching work, that are put into play when the curricular areas are comprehended from the curricular design or the particular discipline as complementary areas or unnecessary knowledge. In summary, the effects that these conceptions, refer to what professional means, produce trough learning process and the constant creation of competencies.

I- Apreciaciones en torno a la Formación Docente en el campo de la Antropología en Rosario

El presente apartado intenta realizar un reconocimiento de procesos mediante los cuales la Escuela de Antropología de Rosario, ha establecido la carrera de Profesorado en Antropología. En el contexto del diseño del plan de estudios del año '85 de la carrera de Licenciatura en Antropología se han establecido medidas para la creación de una carrera de Profesorado en Ciencias Sociales con gran cantidad de espacios curriculares convergentes con la Licenciatura en Antropología, aunque este superaba en carga horaria la dedicación estipulada para el cursado de la licenciatura. Los profesionales antropólogos no habían adquirido entonces el hábito de inscribirse a tal profesorado, tampoco se establecieron inscripciones espontaneas de estudiantes a tal carrera. A su vez, la Escuela de Antropología no había establecido estructura ni presupuesto para la implementación del mismo aunque sí existiese en términos de currículum prescripto. Es decir que tal currícula, analizada desde el

punto de vista de su valor normativo, podría pensarse en los términos de Becker (1971) como una regla inactiva, no operante. Es decir una regla que no se impone y no está viva, salvo en el aspecto formal.

Becker (1971) distingue entre “las reglas verdaderamente operantes de los grupos, que son aquellas que se mantienen vivas a través de los intentos de imponerlas” (Becker, 1971: 14) y las reglas que solo existen en aspecto formal, es decir de letra muerta, que “permanecen en los estatutos, aunque no han sido impuestas” (Becker, 1971: 14). Tal distinción resulta de gran valor a fin de pensar el carácter de la curricula existente de un profesorado que no había adquirido vigencia y de modo paralelo una currícula existente de una licenciatura asociada que adquiriría plena actualidad. Es decir, que tal situación da cuenta de las jerarquizaciones realizadas en la comunidad académica respecto de las competencias a desarrollar en forma prioritaria, dónde la docencia no aparece, al menos en términos de constitución institucionalizada del oficio.

Entrada la década del '90, se comienza a redefinir el plan de estudios de la Licenciatura en Antropología y junto a esta revisión, se diseña un plan de estudios de Profesorado en Ciencias Sociales habilitando a la inscripción de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Antropología para la cursada de las llamadas ‘asignaturas de formación docente’ que actualmente constituyen el tramo de formación llamado ‘Ciclo de Formación Docente’ dentro del diseño curricular del Profesorado en Antropología vigente. El resultado de tal apertura dio un total de 3 estudiantes efectivamente cursantes el primer año, dos para el segundo año y uno para el tercero del ciclo. Estos detalles dejan a las claras la cuestión de la laxitud y lentitud con que las competencias de enseñanza eran abordadas institucionalmente en el desarrollo local de una disciplina que se encontraba estructurándose desde el retorno de gobiernos elegidos por el voto popular. Las redefiniciones del currículum de la carrera de Licenciatura en Antropología, se establecían en los debates como finalidad primordial y punto de partida para la elaboración de una carrera de profesorado que patrocinara la institución.

Esta situación, ha establecido fuertes demoras en la efectiva implementación del profesorado ya que los cambios de plan de estudios de la licenciatura se establecían a partir de un testeado acerca del funcionamiento de la carrera, de cantidad de años promedio de cursada por estudiante, cantidad total de egresados, es decir mediante un reconocimiento del funcionamiento efectivo (cuestión que no era posible para el diseño de una propuesta de carrera de profesorado). A su vez, resulta necesario agregar, que tal redefinición curricular, se debe entender en un contexto de ajuste presupuestario por parte del gobierno nacional para el campo de la educación, dónde la desaparición de becas estudiantiles, el recorte de salarios a empleados públicos, la propuesta de ingreso restringido a la universidad pública y de privatización de sectores o funciones de la educación universitaria constituían el clima general de la ‘transformación curricular’. Sin embargo, resulta necesario advertir que la propuesta definitiva de cambio curricular se elabora y pone en práctica ya pasados los años del

ajuste neoliberal, aunque sin embargo, adaptándose en sus formas a las recomendaciones establecidas en el contexto del ajuste (cuatrimestralización de asignaturas, reducción de horas totales requeridas para el título de grado, mejoramiento en estadísticas de egresados e introducción de normas de calidad en la evaluación del rendimiento académico).

Así, luego de una evaluación del diseño del plan de estudios del Profesorado en Ciencias Sociales, por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes, se recomienda acotar la denominación a Profesor en Antropología, aunque su reelaboración definitiva se establece ya entrados los años 2000. Los detalles precedentes tienen la función de poner en valor el lento proceso de formalización del oficio docente para el campo de la antropología local.

I.1- El curriculum explícito, los olvidos, los silencios.

En primer lugar, se hace necesario presentar una definición provisional sobre el currículum que permita orientar el análisis y delimitar los elementos centrales a tener en cuenta.

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”. (De Alba, 1998: 75)

En este marco de comprensión del proceso curricular, se hace necesario el análisis de las tensiones o contradicciones en/entre diseños curriculares actualmente vigentes (Profesorado y Licenciatura). Ya que mediante una rápida lectura de las estructuras curriculares, se hace visible el carácter sucedáneo del diseño de Profesorado en Antropología

A su vez, interesa introducir las reflexiones de Pollak (2006) acerca de las configuraciones de memoria y su carácter consensual, en función del presente análisis sobre el currículum del Profesorado en Antropología vigente.

Pollak, advierte que:

“Aunque la mayoría de las veces esté ligado a fenómenos de dominación, el clivaje entre memoria oficial y dominante y memorias subterráneas, así como la significación del silencio sobre el pasado, no remite forzosamente a la oposición entre estado dominador y sociedad civil. Encontramos con más frecuencia ese problema en las relaciones entre grupos minoritarios y sociedad englobante”. (Pollak, 2006: 20)

Estas apreciaciones sobre la fuerza consensual de las construcciones de memoria, permiten pensar al currículum desde el punto de vista de la memoria colectiva. Atendiendo a los efectos de cohesión y hegemonización que se alojan en los procesos curriculares. Tomando como tópico de análisis los elementos compartidos en los diseños curriculares, ya que no sólo expresan posiciones desde el Estado sino que también constituirían parte de esa memoria consensual social sobre lo que debe concebirse como saber legítimo. En este sentido, resulta como indispensable, un trabajo de decodificación de silencios y olvidos en los documentos curriculares que intentamos realizar en esta oportunidad. También será necesario el análisis futuro y complementario de las interpretaciones de los diseños puestos en acto en los contextos de clases, tribunales evaluadores, apreciaciones sobre transformaciones curriculares realizadas en el consejo directivo, comisiones asesoras de departamentos y otras reelaboraciones del currículum que se encuentren documentadas.

I.2- Una interpretación acerca del Diseño Curricular del Profesorado en Antropología como herramienta de enseñanza

En este apartado se intenta realizar una lectura crítica del diseño curricular a fin de analizar sus características generales en función de las competencias que pretende crear. Es decir que la reflexión se orienta respecto a las condiciones de posibilidad de la tarea docente, que se establecen a partir de una norma curricular con características como la vigente. Y especificar, qué tareas pedagógico-didácticas requiere tal diseño a fin de realizar la consecución de las competencias que se pretenden crear en los estudiantes, es decir habilidades para la enseñanza de la Antropología en nivel medio y superior (universitario y no universitario).

Si bien, en el apartado de finalidad que presenta el diseño, se hace mención a la elaboración de un “conocimiento de los diferentes enfoques y perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales en general y de la Antropología en particular, necesarias para un desarrollo de la capacidad de reflexión y crítica académica en el ámbito de la producción intelectual”. (Fuente: Plan de Estudios del Profesorado en Antropología. UNR)

En el apartado de alcances del título se soslaya la perspectiva de las ciencias sociales en general, mientras en ninguno de los apartados se menciona la vinculación con las ciencias humanísticas y las ciencias naturales.

Versa como sigue: “Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas del área de la Antropología en todos los niveles del sistema educativo”. (Fuente: Plan de Estudios del Profesorado en Antropología. UNR)

En tal declaración de objetivos, se reduce o circunscribe el conocimiento a transferir respecto de lo declarado en el ítem de finalidad.

Aquí el conocimiento a transmitir es aquel que se desarrolle en las subáreas o subdisciplinas que la Antropología contiene, sin hacer mención a los enfoques y perspectivas de las Ciencias Sociales mencionados inicialmente y estableciendo un silencio acerca de los tópicos y problemas que la Antropología comparte con las ciencias humanísticas y naturales.

A su vez es posible observar una distribución de espacios curriculares que distingue en consecuencia tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo Superior y Ciclo de Formación Docente. Y se hace visible una cierta correspondencia entre asignaturas del Ciclo Básico y Ciclo Superior e incluso una fuerte correspondencia mutua entre espacios curriculares del Ciclo de Formación Docente, aunque en ningún caso se explicitan las articulaciones entre ciclos.

Por otro lado, el diseño establece tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior, una distinción entre materias obligatorias y cuatro optativas (con dos propuestas predeterminadas en el plan para cada una). En este sentido es importante aclarar que las competencias finales alcanzadas por un/a egresado/da tendrán una importante variación y/o diversificación, impactando en las evaluaciones de competencias que se realicen sobre la aprobación efectiva de asignaturas en cada caso, en ocasión de postulaciones a concursos y escalafonamientos.

Entre el conjunto de asignaturas optativas se hallan cinco referidas a subáreas y especialidades dentro del campo de la Antropología: Antropología Económica, Prehistoria General, Bioantropología, Etnografía del conocimiento y Formas de la conciencia social.

Como correlato es fundamental mencionar que de un conjunto total de cuatro enfoques disciplinares pertenecientes al campo de las ciencias sociales (Filosófico, Psicológico, Histórico, Económico) existen tres ubicados como espacio curricular opcional. Es decir que sólo una lectura de la estructuración de la currícula, denota el carácter fuertemente especialista de la formación que no se corresponde con el énfasis establecido en el ítem de finalidad que refiere a

“Garantizar la formación del Profesor en Antropología a través de:

- 1- Una formación integral respecto a los diferentes campos de esta disciplina.
- 2- El conocimiento de los diferentes enfoques y perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales en general y de la Antropología en particular, necesarias para un desarrollo de la capacidad de reflexión y crítica académica en el ámbito de la producción intelectual”. (Fuente: Plan de Estudios del Profesorado en Antropología. UNR)

A su vez, se suman olvidos respecto a otros enfoques de las ciencias sociales como la perspectiva de la ciencia política y la sociología que resultan importantes respecto a las competencias de trabajo para el nivel secundario.

Un olvido flagrante lo constituye la no incorporación de la asignatura epistemología, que sin embargo si se halla entre los espacios curriculares consignados en el diseño de la Licenciatura en Antropología.

Es decir que la hipótesis que se desarrolla a partir de esta lectura de la currícula del Profesorado en Antropología es la de una formación con fuerte especialización aunque endeble articulación e integración de los saberes referidos a subdisciplinas y subáreas de la ciencia, e incluso una inexistente jerarquización de tales campos. Ya que existen algunas subdisciplinas o ramas de la Antropología que se presentan con carácter obligatorio mientras otras lo hacen con carácter opcional. Y sucede algo similar respecto a subáreas de investigación.

I.3- Formación para docentes en Antropología: el problema de la creación de competencias acerca de diferentes enfoques y perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales

Tal como se deduce del apartado anterior, la formación con alto grado de especialización constituiría un problema para el caso de la formación docente en varios aspectos.

En primer lugar, la recreación de una currícula prescripta, requiere para los docentes en general, de una mirada relacional acerca de la estructura curricular y los contenidos que ella normativiza. Es decir, de una contextualización del propio espacio curricular de trabajo docente respecto de otras áreas o espacios de enseñanza que consigne el diseño de base para el trabajo.

En segundo lugar, en el nivel superior (terciario y universitario), el Profesor en Antropología dicta asignaturas que implican campos problemáticos de carácter interdisciplinario, asignaturas que corresponden a disciplinas de las Ciencias Sociales y que refieren a la Antropología como un todo en la mayoría de los casos. Solo en casos puntuales se dictan asignaturas que refieren a subdisciplinas o subáreas de la Antropología y aún en tales casos, su inclusión se refiere a un interés por articular el saber específico con los que se producen en el ámbito de la profesión para la cual se diseñan tales contenidos. Es decir con una finalidad de articulación entre algún campo científico y la especialidad antropológica que se convoca en la ocasión, como parte del diseño.

En tercer lugar, es fundamental mencionar que esta situación se agrava en relación a producir competencias para el trabajo docente en el Nivel Secundario de la Provincia de Santa Fe. Ya que en esta jurisdicción y para el nivel mencionado, no existe la asignatura Antropología, ni ninguna subdisciplina de este campo como espacio curricular, obligatorio u opcional, consignadas en el diseño. Es decir, que los esfuerzos de un diseño curricular del Profesor en Antropología en este

contexto requieren de un mayor hincapié en las relaciones entre la ciencia antropológica y otros conocimientos disciplinares de algunas ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades.

I.3- Currículum y Didáctica. ¿Un espacio curricular periférico en la formación de profesores en Antropología?

En el contexto del proceso curricular descrito, me encuentro inicialmente cursando la carrera de Profesorado en Ciencias Sociales, luego en funciones de auxiliar de segunda categoría y de profesora adscripta en la cátedra de Currículum durante los años '90. Y si bien en 2007 se habilita nuevamente la inscripción de estudiantes bajo la denominación de Profesorado en Antropología, será en el año 2012 cuando me inserto nuevamente en el Ciclo de Formación Docente (cátedra de Currículum y Didáctica).

La experiencia docente en la formación de Profesores/as en Antropología resulta una nueva experiencia que en el caso de quien escribe es interpretada en términos de correlación y comparación con las experiencias de dictado de la Antropología para la formación de otros profesionales de las humanidades ya que ambas participaciones tienen en común un carácter complementario respecto de otros contenidos que se especifican habitualmente como de formación básica o troncal en los diseños curriculares. Es decir que ambas experiencias de trabajo docente se pueden pensar en forma relacional debido al carácter periférico que tales saberes tienen desde el punto de vista de lo que los diseños curriculares priorizan y desde el punto de vista de lo que los grupos profesionales identifican más o menos habitualmente como saberes fundamentales y adyacentes.

La experiencia como docente de Antropología para otras carreras de humanidades me ha influenciado respecto a las miradas que establezco hoy en relación a la formación docente para profesores en Antropología. En principio establezco observaciones comparativas en el análisis de los intereses y preferencias de los estudiantes de las diversas carreras, en segundo término observo con especial atención qué relaciones establece el enfoque antropológico y la presencia de sus contenidos disciplinares en otras formaciones académicas y viceversa.

Teniendo en cuenta estas experiencias de enseñanza de la Antropología en el marco de otras profesiones del campo de las humanidades se implementa una estrategia de trabajo práctico para los estudiantes del profesorado en Antropología que requiere de un análisis crítico del plan de estudios de la carrera, un análisis del diseño curricular de nivel secundario en la provincia de Santa Fe y la elaboración del fundamento epistemológico del campo de la Antropología como saber a enseñar.

Es indispensable aclarar, que si bien tales actividades son diseñadas por parte de la cátedra para el conjunto de los profesorados que contienen el mismo ciclo de formación docente incorporado al diseño, sin embargo para el caso de los estudiantes del profesorado en Antropología, tales realizaciones requieren de procesos complementarios. Que se pueden hipotetizar como derivaciones de las mismas contradicciones que se alojan en el plan de estudios y que en algunos aspectos se

observan con un carácter vívido en las producciones y participaciones de los estudiantes avanzados en los contextos de intercambio áulico.

En relación a tales ejercicios analíticos y críticos, se observan situaciones emergentes, en la tarea de enseñanza, los procesos de aprendizaje relacionados y la creación de competencias que podrían cumplir con la finalidad propuesta por el plan de estudios (referidas a una formación integral acerca de los subcampos que al interior de la Antropología se encuentran y respecto a garantizar un conocimiento de los diferentes enfoques y perspectivas de las ciencias sociales en general).

Como ya se ha mencionado, la presencia de la perspectiva y la disciplina de la Antropología en los diseños curriculares de ciencias humanísticas se halla en dos direcciones preponderantes: 1) el trabajo sobre problemáticas (de carácter interdisciplinario) y 2) la introducción, presentación o problematización del campo general de la antropología como ciencia. Esta circunstancia, implica una necesidad de orientar las reflexiones, justificaciones y argumentaciones epistemológicas del campo como un todo relativamente integrado por subáreas componentes, marcando sus relaciones solidarias e incluso sus contradicciones históricas. Y una profundización sobre sus particularidades como conocimiento científico específico, así como las relaciones con las ciencias humanísticas y sociales. Es decir, presentando a la antropología en el contexto de una constelación de enfoques (complementarios y/o en tensión) más amplios. Y haciendo hincapié en las semejanzas y diferencias, superposiciones o contrastes que pueden establecerse entre miradas antropológicas y pedagógicas específicas. Reconociendo problemas comunes de reflexión y estableciendo propuestas para el trabajo interdisciplinario entre ambos campos de saber. Sin embargo, esta tarea se complejiza debido a la propia disposición de los problemas y teorías pedagógicas en relación a los contenidos antropológicos en la formación pautada. Aquí surgiría una paradoja, respecto al hecho de que nos situamos en el contexto de una formación para profesores de antropología, dónde la formación docente como un todo no se experimenta como una finalidad y las asignaturas asociadas a tal ciclo se vivencian como suplementarias o complementarias en el mejor de los casos.

La construcción de tal actitud holística, integrativa, relacional y/o compleja de los saberes antropológicos, constituye un esfuerzo fundamental que los estudiantes del profesorado y profesores en Antropología necesitan realizar para crear las competencias requeridas por el curriculum prescripto e indispensables para el trabajo concreto.

I.4- Conocimiento antropológico y matrices para su enseñanza: descontextualización/deshistorización.

Si se establece un recorrido en profundidad de las perspectivas teóricas y los métodos privilegiados desde la constitución misma de la ciencia, es posible reconocer en diversos grados, un interés por establecer un objeto de estudio complejo, respecto del cual, la perspectiva comparativa constituye una de las primeras herramientas de análisis.

La Antropología:

“... llamada ambiciosamente ciencia del hombre, reclamó títulos especiales para el estudio de pueblos no occidentales y ‘primitivos’. Ciertamente la Antropología Cultural empezó como Antropología mundial. En su fase evolucionista se ocupó de la cultura en escala mundial. En su fase de difusión se interesó en la propagación y apiñamiento de formas culturales en toda la faz de la tierra. Los difusionistas vieron también relaciones entre poblaciones que mostraban las mismas formas culturales ...como resultado de la comunicación entre grupos por migración, o por copiado y aprendizaje. No estaban muy interesados en la gente, pero en cambio tenían un sentido de interconexiones mundiales. No creían en el concepto de ‘aislados primitivos’. Estos intereses se hicieron a un lado, a medida que los antropólogos pasaban de un interés primario en formas culturales al estudio de ‘culturas vivientes’, de formas de vida de poblaciones particulares en hábitats delimitados localmente.” (Wolf, 1982: 27)

Interesa recordar junto a Wolf, que ya desde su constitución, la Antropología como campo de conocimiento se interesa por las interconexiones entre aspectos diversos de la vida social que presenta bajo la categoría de cultura. Sin embargo, el mismo autor refiere a las transformaciones teórico-metodológicas que arribaron a la Antropología desde el momento en que existe un interés por el estudio de las ‘culturas vivientes’, ya que “el trabajo de campo, es decir la comunicación directa con la gente y la observación consiguiente de las actividades diarias in situ, llegaron a ser característica principal del método antropológico”. (Wolf, 1982: 27)

Se hace necesaria una identificación de ciertas consecuencias del uso del método empírico en Antropología, en este nuevo contexto. La incidencia del trabajo de campo cara a cara como herramienta central de relevamiento y análisis en esta ciencia, suele asociarse con la perspectiva funcionalista que si bien establece también una propuesta relacional para el análisis del referente empírico concreto, lo hace partiendo del supuesto de que tal referente constituiría un aislado hipotético. Entendiendo a este como un sistema de instituciones asociadas y que como tal, requiere de un abordaje relacional: un enfoque estructural-normativo, un análisis de los imponderables de la vida cotidiana y una reconstrucción de la mentalidad o perspectiva nativa (es decir de las categorías mediante las cuales los actores sociales refieren al mundo vivido).

Sin embargo, las características de este aislado hipotético:

“... se explicaron en términos de la contribución de cada una de ellas al mantenimiento de este todo putativamente aislado. De este modo, una unidad metodológica de indagación se convirtió mediante afirmación a priori en una construcción teórica. El resultado fue una serie de análisis de casos totalmente separados.” (Wolf, 1982: 28)

Siguiendo los pasos del análisis de Wolf, es posible observar en los contenidos seleccionados para la elaboración del diseño curricular actual del Profesorado en Antropología, un sesgo referido a esta historia de la ciencia que se relaciona con la constitución del ‘aislado hipotético’ y su asociación

con la idea de 'cultura viva'. Lo cual se observa en la importancia que adquieren las asignaturas de Sistemas socioculturales en la formación del profesor.

Resulta interesante recordar, a su vez, que en el contexto de reforma educativa de los años '90, la Antropología ingresa como enfoque de análisis de los procesos escolares, estrechamente asociada a la noción de etnografía. Incluso, las tendencias de trabajo de campo de antropólogos y otros científicos sociales en los contextos escolares se hallan fuertemente ligadas a la perspectiva etnográfica, estableciendo un interés por exportar/importar el enfoque, cuestión que implicó una cierta 'presentación pública' de la Antropología como ciencia y de los aportes que esta podría realizar en los abordajes colaborativos de/en problemas sociales junto a otros campos de conocimiento.

Así, Wolf advierte como necesario, contrarrestar la idea del 'aislado hipotético' presentada por el funcionalismo, mediante la propuesta de Alexander Lesser, quien ha solicitado que:

“... ‘adoptemos como hipótesis de trabajo la universalidad del contacto y de la influencia humana’; que por lo que hace a las ‘sociedades humanas, sean prehistóricas, primitivas o modernas, las contemplemos como sistemas abiertos y no cerrados’; que las veamos como inextricablemente entrelazadas con otros agregados, cercanos y distantes, en el seno de conexiones en forma de telaraña, de red. (1961:42)” (Lesser en Wolf, 1982:34)

De este modo, y en función de justificar este principio de análisis, Wolf menciona que:

“Los trabajos de los etnohistoriadores nos han demostrado, caso tras caso, la validez de este concepto. Sin embargo seguirán siendo meramente programáticas mientras no podamos dejar atrás una consideración de conexiones operando en casos separados, y llegar a una perspectiva más amplia, una que nos permita conectar las conexiones en la teoría y también en el estudio empírico.

En una perspectiva así resulta difícil considerar a una cultura dada como un sistema circunscripto o como un 'diseño para vivir' autoperpetuante.” (Wolf, 1982:34)

De todos modos, desde otras perspectivas teóricas y mas allá de la mirada particular que presenta Wolf, es posible encontrar referencias al carácter complejo de los problemas y los enfoques en Antropología.

Si se realiza una indagación generalizada sobre obras referidas a la Antropología como ciencia y sus intereses analíticos, se hace un importante hincapié en la relación de ésta con otras ciencias por un lado y al carácter vinculante de las subáreas que la componen por otro.

En este sentido, se hace fundamental revisar la perspectiva de Levi-Strauss cuando define al campo de conocimiento y dice que: “La antropología tiene sus pies, por decirlo así, en las ciencias naturales; apoya sus espaldas en las ciencias humanas y mira hacia las ciencias sociales”. (Levi Strauss, 1995: 373)

Encontramos nuevamente este interés relacional del campo de conocimiento en función de otros tantos espacios de saber, e incluso se observa claramente en esta consideración, el lugar de

cruce de concepciones sobre lo humano, lo cultural y lo social que es posible hallar en los saberes antropológicos:

“Se puede, así, entrever la curiosa encrucijada de disciplinas en que se encuentra colocada actualmente la antropología. Para resolver el problema de la objetividad, impuesta por la necesidad de un lenguaje común para traducir experiencias sociales heterogéneas, la antropología comienza a dirigir su atención hacia la matemática y la lógica simbólica. ...Es preciso recurrir a los símbolos, como lo hace el físico...Ciencia «semiológica» en segundo lugar, se dirige hacia la lingüística por dos razones: ante todo, porque sólo el conocimiento de la lengua permite penetrar en un sistema de categorías lógicas y de valores morales diferente del sistema del observador; en segundo lugar, porque la lingüística —mejor que cualquier otra ciencia— es capaz de enseñarnos el modo de pasar de la consideración de elementos, carentes en sí mismos de significación, a la consideración de un sistema semántico, mostrándonos cómo el segundo puede edificarse mediante los primeros: éste es tal vez, antes que nada, el problema del lenguaje, pero después del lenguaje y a través de él, es el problema de la cultura en su conjunto. En tercer lugar, sensible a las interrelaciones de los diversos tipos de fenómenos sociales, la antropología considera simultáneamente sus aspectos económico, jurídico, político, moral, estético, religioso; atiende, pues, a los desarrollos de las otras ciencias sociales, y sobre todo de aquellas que comparten con la antropología esta perspectiva total, es decir, la geografía humana, la historia social y económica, la sociología. En fin, al dedicarse esencialmente a formas de vida social (de las cuales las sociedades primitivas solamente constituyen los ejemplos más fáciles de aislar y las realizaciones más extremas) definidas por una autenticidad que se mide de acuerdo con la extensión y la riqueza de las relaciones concretas entre los individuos, la antropología mantiene los más estrechos contactos, desde este punto de vista, con la psicología (general y social). (Levi Strauss, 1995: 379-380)

Es fundamental reconstruir entonces, en la enseñanza de la Antropología una serie de relaciones con otras ciencias, las que darían capacidad analítica y crítica al trabajo intelectual a fin de no derivar en meras presentaciones descriptivas de heterogeneidades aisladas sin mediación de interpretaciones ulteriores. Aún, siendo así, Levi Strauss recomienda en el trabajo citado, una serie de direcciones en relación a posibles diseños curriculares para la formación en Antropología que tienden a enfatizar la especialización sistemática y regional aunque asociada a la presentación de ciencias adyacentes para cada tratamiento específico.

“Hay, naturalmente, una formación común que todos los antropólogos podrían adquirir durante el primer año de estudios, y que les permitiría elegir su posterior especialización ...es bastante fácil ver cuáles serían esas materias: elementos de antropología física, social y cultural; prehistoria, historia de las teorías etnológicas, lingüística general. Desde el segundo año debería comenzar una especialización por materias: a) antropología física, acompañada de anatomía comparada, biología y fisiología; b) antropología social con historia económica y social, psicología social, lingüística; c) antropología cultural con tecnología, geografía, prehistoria. En el tercer año (y tal vez desde el segundo), esta especialización sistemática debería acompañarse de una especialización regional, que además de la prehistoria, la arqueología y la geografía, comprendería el aprendizaje avanzado de una o varias lenguas de la parte del mundo elegida por el investigador.” (Levi Strauss, 1995: 381)

El diseño curricular actual del Profesorado en Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, recupera en parte algunas de las apreciaciones de Levi Strauss respecto a criterios

preponderantes para la enseñanza de la Antropología. La primera indicación a realizar al respecto, es que la recreación de tal propuesta se halla en el diseño que nos toca analizar, básicamente segmentada, descontextualizada y deshistorizada.

Es decir, que en principio las relaciones con otras ciencias (naturales, sociales o humanísticas) no se privilegian (adquieren carácter opcional) y en algunos casos están ausentes. Por otro lado se realiza un énfasis en las especializaciones por materias (estableciendo incluso una mayor cantidad de las mismas en la propuesta actual) y parcialmente se lleva adelante el tipo de especialización por regiones.

Parcialmente porque para el caso de la formación local, las regiones en términos de análisis focalizado se restringen a los sistemas socioculturales latinoamericanos, norte, centroamericanos y del caribe, ya que el resto de regiones carecen de un análisis específico en función de espacios curriculares definidos. Estableciendo el tratamiento de los mismos en solo una materia denominada “Sistemas socioculturales extra-americanos” (teniendo en cuenta a su vez, los problemas que trae una definición negativa del objeto de estudio para cualquier tipo de análisis socio-antropológico.)

Se afirma que es posible encontrar el modelo levistraussiano de enseñanza en el diseño actual del profesorado, aunque en forma deshistorizada y descontextualizada, debido a que el trabajo original mencionado fue editado en Francia en el año 1972, contexto muy particular respecto a la formación académica en antropología.

Este elemento de lo acontecimental-histórico en relación al saber antropológico es fundamental para la interpretación adecuada de la propuesta de formación establecida por Levi Strauss. En principio, se encuentra en un contexto generalizado de presencia de la Antropología como asignatura complementaria dentro de otras formaciones de grado y la incipiente institucionalización de la misma como especialización de posgrado.

El interés de Levi Strauss se halla en la justificación de la creación de la Antropología no como simple curso de especialización (de un año de duración), sino como carrera de posgrado dónde en unos pocos tres años de trayecto puede establecerse una introducción a la antropología y sus relaciones con otras ciencias (naturales, sociales y humanísticas), una presentación de las especialidades internas a la misma y una presentación de enfoques en relación a regiones que permita orientar a los estudiantes en función de su futura elección del referente empírico para el trabajo de campo. Y es fundamental recordar en este contexto, el hecho de que los estudiantes que ingresan a tal formación tienen un bagaje de estudios previos que se relacionan con diversos campos de las ciencias naturales, sociales y/o humanísticas.

En tal sentido, resulta interesante observar cómo, en una propuesta de formación de grado (que a su vez tiene la finalidad específica del formar docentes) dónde el trayecto curricular se extiende en años y horas cátedra, sin embargo, se enfatiza la figura del experto en detrimento de las relaciones del

campo específico con otros espacios de producción de saber, e incluso se invisibiliza tal articulación incluso para el caso de las materias del ciclo de formación docente.

Siendo en particular las ciencias naturales el campo de mayor ausencia, aunque es interesante observar la falta importante de asignaturas de ciencias sociales específicas (sociología, psicología, semiología, ciencia política) y perspectivas de las ciencias humanísticas que se soslayan (filosofía o historia de las ciencias, retórica, ética, estética). Así, la extensión en años/horas cátedra y el detalle de que tal diseño constituye una formación de grado, no establecen un tópico de análisis particular, para la resignificación y contextualización histórica del diseños del tipo propuesto por Levi Strauss, haciendo caso omiso a las advertencias del mismo respecto de lo que es posible perder en una propuesta de enseñanza que no intente equilibrar estas dimensiones heterogéneas y sus relaciones recíprocas.

“Así pues, la etnología, en la penúltima cuarta parte del siglo XIX, se constituye en base a caracteres híbridos y equívocos, que hacen confluir en ella las aspiraciones de la ciencia, de la filosofía y de la historia. Aprisionada por tantos lazos, no romperá ninguno sin pesar. En un tiempo en que todo el mundo se lamenta del carácter irreal y gratuito de la cultura clásica, de la sequedad e inhumanidad de la cultura científica, la etnología, si permanece fiel a todas sus tradiciones, contribuirá posiblemente a mostrar el camino que conduce a un humanismo concreto, fundado sobre la práctica científica cotidiana y a la que la reflexión moral permanecerá aliada irremisiblemente”. (Levi Strauss, 1988: 22-23)

Es decir, que el ejercicio de identificación de tópicos y/o métodos específicos (actividad pedagógica establecida en el Taller de Antropología para Curriculum y Didáctica) se encuentra fuertemente vinculado al reconocimiento de otros campos disciplinares, sus problemas fundamentales y sus posibles historizaciones, es decir a una mirada comparativa respecto de la Antropología y sus relaciones con otros espacios de saber.

Aunque este ejercicio de análisis del campo de la antropología se hace indispensable para los estudiantes del profesorado, resulta muy compleja su realización en el contexto de un cuatrimestre de cursada. Ya que implica un necesario diálogo con otros saberes de las humanidades y ciencias sociales que se presentan en el diseño como opcionales o ni siquiera se mencionan (Ejemplos: Epistemología, Historia, Economía Política, Ciencia Política, Ética, Semiología, Psicología).

Por nuestra parte, los profesores requerimos de una reconstrucción de experiencias de transposición didáctica de contenidos antropológicos para no-antropólogos, a fin de establecer una reflexión más ajustada en relación a la diversidad de formas que adquiere el oficio docente cuando la antropología hace una clara aparición como saber articulado y como un modo posible de definir problemas que se tensiona, dialoga y/ o aparece en abierta contradicción con otros conocimientos y teorías hegemónicas alojadas en ellos.

Así, es posible observar que lo que se encuentra escasamente integrado en la propuesta curricular, emerge como problema en el espacio áulico.

Las relaciones entre didáctica y antropología resultan difíciles de hallar. Y si bien, la Antropología constituye una ciencia que analiza procesos culturales desde los tiempos de su constitución, se vuelve cuesta arriba identificar a las pedagogías, los currículos y las didácticas como construcciones socio-culturales e históricas. Es decir, que tales, se convierten en conocimientos cuasi exteriores a la formación del profesor, tal como son interpretados por gran parte de los estudiantes y/o de los profesores que se hallan fuera de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente.

Las primeras referencias respecto a la configuración de la Antropología como campo de conocimiento, aparecen en los aportes de los estudiantes centrándose en los aspectos disposicionales entendidos como propios del enfoque específico y asociados a la perspectiva etnográfica.

Las situaciones de mayor complejidad desde el punto de vista pedagógico-didáctico, se establecen en función de la identificación de problemáticas o tópicos y la elaboración de genealogías posibles al interior de la Antropología por parte de los estudiantes. También se establece como problema la cuestión de la inscripción de la Antropología en campos más amplios de producción científica, como las ciencias sociales o humanidades. Estas vinculaciones se declaran aunque no se justifican y en ningún caso se realizan comparaciones con disciplinas específicas de las humanidades.

En las apreciaciones generales acerca del campo de estudios por parte de los estudiantes aparece claramente identificado éste como un espacio que aloja subdisciplinas a su interior: la antropología sociocultural, la arqueología, la lingüística antropológica y la antropología física. Esta presentación del campo a partir de una identificación de subcampos es habitual en los cursos introductorios a la antropología general aunque en función de enfatizar un cierto carácter del estudio antropológico que no es justificado mediante por parte de los estudiantes.

Si tomamos la perspectiva de Marvin Harris respecto a la construcción de un curso introductorio a la Antropología General, justamente la presentación de tales subdisciplinas tiene la función de indicar la complejidad de los problemas abordados en la ciencia y la necesidad de articulaciones de diversas miradas sobre ellos, que en algún sentido han adquirido el carácter de especializaciones, aunque ellas piensan como saberes autónomos y aislados sino colaborativos en función de la interpretación de fenómenos complejos.

Marvin Harris nos recuerda que: “La antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos, y de sus estilos de vida. Dada la amplitud y complejidad del tema, las diferentes ramas de la antropología se centran en distintos aspectos o dimensiones de la experiencia humana”. (Harris, 1981: 14). Así, nos indica que: “La combinación de los cuatro campos de la antropología se llama antropología general” (Harris, 1981: 15).

Estas apreciaciones respecto a la llamada Antropología General y su objeto de estudio, resultan difíciles de hallar en los trabajos de los estudiantes. Justamente en relación a su interés por presentar a la Antropología como una ciencia específica, el autor se pregunta: “¿Cuál es entonces el rasgo distintivo de la antropología?” (Harris, 1981: 15) Y para responder a tal interrogante, refiere al carácter global y comparativo de este conocimiento.

“Los antropólogos insisten, ante todo, en que se contrasten las conclusiones extraídas del estudio de un grupo humano o de una determinada civilización con datos provenientes de otros grupos o civilizaciones.

... Para el antropólogo el único modo de alcanzar un conocimiento profundo de la humanidad consiste en estudiar tanto las tierras lejanas como las próximas, tanto las épocas remotas como las actuales. Y adoptando esta visión amplia de la experiencia humana...

Debido a su perspectiva biológica, arqueológica, lingüística, cultural, comparativa y global, la antropología detenta la clave de muchas cuestiones fundamentales”. (Harris, 1981: 16)

Es posible observar en los estudiantes una mención a las subdisciplinas del campo científico e incluso al carácter abarcativo y global de tal enfoque, aunque no se mencionan las implicaciones mutuas de los subcampos en relación a problemas específicos de análisis.

Realizando una rápida lectura de cursos introductorios a la antropología, escritos en contextos más contemporáneos (desde la década de los años '80), el carácter complejo del análisis antropológico se hace cada vez más explícito. Es necesario aclarar que en esta búsqueda emergieron menos trabajos introductorios a la antropología general (indicio que podría estar iluminando el estado del campo y sus énfasis en la especialización y la experticia) , aunque si es posible encontrar gran cantidad de ensayos acerca de las transformaciones de condiciones y procesos de análisis que la antropología establece en la actualidad, así como referencias a nuevas preguntas de indagación. La referencia a los cambios socioculturales e históricos refuerza, para el caso de las nuevas propuestas, la idea de un campo de conocimiento de carácter complejo y relacional, de las interconexiones como problemas de análisis y de la interdisciplinariedad-transdisciplinariedad como perspectiva fundamental a construir.

También, se observa que en el contexto de los años '80, la llamada antropología posmoderna realiza aportes respecto a una reconsideración de la etnografía, de las interpretaciones que suscita y las concepciones sobre el conocimiento que contiene en su modalidad clásica. Así, la reflexión sobre el trabajo de campo redundó en reelaboraciones acerca de la episteme que aún resultan un importante aporte en términos analíticos y propositivos acerca de posibles transformaciones de la práctica profesional.

Marcus plantea la propuesta de una etnografía multilocal en/del sistema mundo, dónde:

“...uno se encuentra con todo tipo de compromisos personales contradictorios. Estos conflictos se resuelven, tal vez de manera ambivalente, no al refugiarse en ser un antropólogo académico

distanciado, sino en ser una especie de etnógrafo activista, renegociando identidades en diferentes lugares mientras uno aprende más sobre una parte del sistema mundo”. (Marcus, 2001: 123)

Marc Augé, reconoce al mundo contemporáneo como objeto de análisis de la antropología de hoy:

En la unidad y la diversidad de la actual contemporaneidad la antropología es más necesaria que nunca. Su tradición de reflexión autocrítica y de observación de las concepciones locales del espacio y del tiempo le permite adaptarse a los cambios de la historia y tomar en cuenta las nuevas modalidades de simbolización o desimbolización que obran en el conjunto planetario. Adaptarse al cambio de escala significa no dejar de poner el acento sobre la tensión entre sentido social y libertad individual, a pesar de todas las ilusiones de la globalización y del consumo. (Auge, 2007:21)

Las transformaciones globales constituyen el foco de análisis de los trabajos de Trouillot, proponiendo una crítica al empirismo y al esencialismo antropológico. Entiende que “...no hay estatalidad de los Estados, no hay esencia de la cultura, ni siquiera un contenido fijo de culturas específicas, por no hablar de un contenido fijo de Occidente”. (Trouillot, 2011: 40) Y debido a tales constataciones se hace necesaria la construcción de una nueva propuesta de abordaje de problemas como de reflexión sobre las concepciones naturalizadas en la tradición disciplinar. “Obtenemos un conocimiento más grande de la nación, el Estado, la tribu, la modernidad o la globalización cuando los vemos como un grupo de relaciones y procesos más que como esencias ahistóricas”. (Trouillot, 2011: 40-41)

Es posible observar en la actualidad un conjunto importante de visiones acerca de la antropología incluso heterogéneas entre sí, que hacen hincapié en el análisis comparativo y cierto revisionismo de la idea clásica de etnografía. Cecilia Hidalgo plantea al respecto que “las posibilidades de que la Antropología logre plasmar su voluntad revisionista y transformadora en un abordaje del mundo contemporáneo se apoyan firmemente en redes de alianza transdisciplinarias que permitirían complementar o articular en síntesis innovadoras sus conocimientos y enfoques más consolidados, en especial su tradición etnográfica”. (Hidalgo, 1998: 76) A su vez, y asociado a la intención de establecer una red de antropologías del mundo, Lins Ribeiro y Escobar presentan un trabajo colaborativo que se centra en las transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder. Insistiendo en que “el presente puede ser otro momento de reinvenición de la antropología, esta vez más asociado con cambios en las relaciones entre antropólogos ubicados en diferentes partes del sistema-mundo”. (Lins Ribeiro-Escobar, 2008: 11) En este sentido, se entiende que el incremento del intercambio internacional del conocimiento se hallaría asociado a la nueva situación de empequeñecimiento del mundo. Esto implicaría una oportunidad para “establecer nuevas condiciones y nuevos términos de conversación entre los antropólogos en un plano global”. (Lins

Ribeiro-Escobar, 2008: 11) Es decir que la necesidad de interconexiones al interior de la academia requiere de un reconocimiento del campo como espacio de poder. Para así reconsiderar las condiciones de producción intelectual habituales, donde las relaciones naturalizadas de desigualdad entre grupos de antropólogos asentados en diversos centros de investigación o regiones consolidan la fragmentación y el escaso intercambio de información.

Es posible observar un énfasis importante en las actuales producciones, en torno a la reflexión acerca de los problemas, métodos y fines del conocimiento antropológico. Haciendo hincapié en el carácter abarcador de los nuevos enfoques requeridos a la antropología, el carácter colaborativo de la misma en los análisis del mundo de hoy (interdisciplinario y/o transdisciplinario según los casos), así como el énfasis en las interconexiones y la construcción de redes de intercambio o confrontación de investigaciones realizadas al interior del campo a nivel mundial.

Más allá de esta tendencia contemporánea del campo disciplinar a la articulación con otras ciencias, a la revalorización de una cierta tradición que privilegia el análisis comparativo y la revisión de la etnografía en sentido clásico, el plan de estudios que tomamos para analizar en esta oportunidad pareciera reproducir extemporáneamente, aunque en forma incompleta, los proyectos de formación establecidos para los períodos de inicio de la institucionalización del oficio (que por otro lado se establecía en el nivel de la postgraduación).

Aunque a nivel de la finalidad prescrita en el diseño, estos ejercicios críticos constituirían competencias indispensables, nos encontramos con el problema de la no aparición de tales contenidos en la prescripción, lo que implica una consecuente tarea de complementación y/o recreación áulica del curriculum pautado requiriendo un esfuerzo que sobrepasa la dedicación estipulada para docentes y estudiantes.

Emerge el problema de la construcción de un pensamiento generalizador, comparativo, crítico y relacional, a partir de contenidos prescritos que hacen hincapié en la fragmentación, valorando la especialización al interior del campo científico antropológico. Soslayando el trabajo sobre campos liminares de conocimiento y territorios de intercambio de saberes, como aquellos dónde el trabajo sobre problemas requiere de diversas perspectivas de conocimiento en convergencia.

A su vez, nos remite a la reflexión acerca de las influencias de la enseñanza en la constitución de concepciones disciplinares del conocimiento. Foucault analiza este problema en profundidad y refiere a este indicando que: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (Foucault, 1992: 38). Esta relación entre educación o transposición didáctica de saberes científicos y construcción de la ciencia, también es advertida por Litwin cuando analiza las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. Y observa ciertas tareas pendientes de la didáctica referidas al análisis de los fundamentos de las selecciones curriculares en el tiempo y la

problematización de validaciones científicas que adquieren carácter reificado en el contexto curricular, haciendo perder de vista la dimensión dinámica y provisional del conocimiento.

Y refiriendo a las ambivalencias que se alojan en cierto programa de formación por disciplinas para la enseñanza general comenta:

“La organización del sistema educativo en disciplinas transformó el curriculum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los desarrollos actuales de la ciencia y la técnica. Por otra parte, condujo a asignar arbitrariamente distintos valores a los campos de conocimiento, estableciendo jerarquías que se visualizan con facilidad el observar las distintas cargas horarias que se les adjudican a las asignaturas. El análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de currículos integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división de asignaturas o disciplina”. (Litwin, 1997, 52-53).

I.5- Saberes pedagógicos y análisis de la enseñanza del campo específico: didácticas y antropologías en transformación

Se hace indispensable señalar que por fuera del campo de la antropología y sus debates internos, la didáctica y la pedagogía también reconocen mutaciones o perturbaciones de los modelos propios para plantear la cuestión de la enseñanza, los aprendizajes y los análisis de las instituciones escolares.

De este modo, haciendo hincapié en algunas dimensiones clásicas de análisis de la didáctica (objetivos, contenidos, curriculum, actividades y evaluación) es fundamental la participación del docente y de los estudiantes en la lectura crítica del currículum prescripto y la elaboración de las recreaciones necesarias, a fin del logro de las competencias que el mismo establece. Especialmente las referidas a los procesos de conocimiento específicos de las ciencias humanas: pensamiento complejo/relacional, análisis comparativo, capacidad de abstracción y generalización).

En este sentido se establecen los criterios clásicos de la didáctica, como primer paradigma de lectura del diseño curricular. Apelando a diversas presentaciones del campo del currículum, es posible apreciar características generales del modelo clásico de interpretación que este contiene:

“...esta palabra –originalmente vinculada con la acción de correr o de viajar en una dirección, con un propósito sostenido o llevado por la fuerza de las cosas– adquiere un notorio matiz normativo: la intención de producir un efecto regular y regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación”. (Gvirtz, Palamidesi, 2000: 8)

Gvirtz y Palamidesi recuerdan entonces, que proposiciones sobre el curriculum componen la idea clásica:

- “1. un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y
 2. un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos”.
- (Gvirtz, Palamidesi, 2000: 8)

Angulo Rasco, por su lado hace hincapié en tres modalidades que pueden aislarse de una lectura sobre la literatura acerca del curriculum. Las que refieren a un análisis del curriculum como contenido, como planificación y como realidad interactiva. Tales modalidades analíticas tienen implicancias concretas en principio la definición del curriculum como selección de contenidos referiría a una representación de la cultura, la referida a la noción de planificación implica una cierta representación de la acción. “Por último, adoptar la idea de curriculum como realidad interactiva, significa que colocamos dicho concepto en la acción misma y en la práctica docente. Aquí el curriculum, es esencialmente, la acción y la práctica educativa”. (Angulo Rasco, 1994: 28)

De este modo, las modalidades clásicas de análisis curricular centradas en la búsqueda de la racionalidad y coherencia interna de la propuesta, nos resultan de interés para la realización de una primera aproximación a la lectura del plan de estudios. Siendo esta matriz, de gran ayuda para establecer las primeras identificaciones de tensiones y/o contradicciones entre los objetivos, los contenidos, la estructura curricular, las competencias que se propone desarrollar y los criterios de evaluación de los mismos.

A su vez, interesa agregar una mirada, sobre el diseño y su recreación, que tome las que Litwin denomina consideraciones fundamentales en la reconceptualización de la didáctica. Es decir, intentando establecer en relación al diseño y su actualización en las prácticas de enseñanza, una serie de preguntas nuevas para el campo de la didáctica, porque tienen cierta tradición en otros campos disciplinares aunque actualmente se hacen visibles en la teoría didáctica o porque nunca han sido incluidas en las interpretaciones establecidas en este campo. “Nuevos intentos de abordaje de este campo y propuestas de recuperar viejas preocupaciones que aspiran a establecer síntesis integradoras”. (Litwin, 1997: 78)

Se observa entonces al campo de la didáctica como un campo en transformación y de mutaciones paradigmáticas tal como ocurre con la antropología. Y a su vez, en estas transformaciones se hace hincapié respecto a la importancia de la elaboración de perspectivas que tengan carácter interdisciplinario y permitan el arribo a nuevas síntesis integradoras.

En este contexto, el propio devenir del campo pedagógico-didáctico se deja analizar en función de transformaciones análogas en otros campos de conocimiento de las ciencias sociales y

las humanidades. Por lo cual la comparación de las transformaciones paradigmáticas en la didáctica y la antropología se hace visiblemente significativa para el análisis.

Los estudiantes, entonces, son convocados a ensayar una serie de identificaciones en la selección-planeamiento-enseñanza de los conceptos, procedimientos y actitudes que se ponen en juego en el profesorado en antropología. Identificaciones y análisis que correspondería a criterios que es posible hallar en las reconceptualizaciones de la didáctica así como en una serie de temas que Litwin define como pendientes de tratamiento.

Las consignas en este sentido se refieren a establecer un análisis que tienda a la:

- Identificación del Currículum oculto y nulo.
- Indagación acerca de la imbricación método/contenido.
- Identificación de relaciones entre práctica y teoría en la construcción del conocimiento.
- Reconstrucción de las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas de la enseñanza.

De este modo, se hace realmente visible la importancia de la construcción de una mirada interdisciplinaria incluso para el análisis de problemas referidos a la construcción de conocimientos disciplinares específicos. Y nos permitimos hacer eje en este caso, respecto del carácter dinamizador que pueden tener los trabajos de enseñanza en espacios curriculares que las perspectivas disciplinares hegemónicas e incluso las estructuras curriculares como sistemas clasificatorios de saber consideran como simple complemento de la formación.

Esta perspectiva de análisis también nos permite recordar que las comunidades científicas "...validan problemas y conceptos que tienen el mismo carácter provisional de las construcciones científicas que los contienen". (Litwin, 1997: 48) Aunque en el pasaje que se establece entre la creación de validaciones provisionarias y la transmisión de las mismas, es posible reconstruir analíticamente procesos de cosificación del conocimiento disciplinar. Que es indispensable detectar, a fin de constituir un abordaje en profundidad acerca de las prácticas de enseñanza en la formación profesional. Ya que como dice Litwin: "Esos procesos de validación muchas veces reifican en el currículum los conceptos y se pierde el carácter provisional". (Litwin, 1997: 48)

II- Apreciaciones acerca de la enseñanza de la Antropología en carreras de humanidades. ¿Otra localización periférica?

En el presente trabajo, me interesa cruzar también la experiencia docente en un Profesorado en Psicología y en una carrera de grado en Abogacía, ya que así como observo problemas de integración

de los espacios curriculares de formación docente en la carrera de profesor en antropología, lo cual denota un cierto proceso curricular específico. También me interesa observar, qué problemáticas específicas se pueden hallar en el caso de que un diseño curricular, ubique al saber disciplinar antropológico como saber no-troncal, complementario u opcional.

En el profesorado en Psicología, la asignatura se presenta sin demasiada articulación con las psicologías dictadas u otros espacios curriculares en general. Por su lado en la carrera de Derecho, emerge como un seminario opcional, dentro de un conjunto de seminarios del área de Humanidades que toman al derecho por objeto de análisis. En esta oportunidad, el espacio curricular de la Antropología resulta también sometido a un sistema de criterios de jerarquización de saberes dentro de la formación general. En el contexto de tal jerarquización de saberes, aparece como primer documento de análisis la estructura curricular y los contenidos del diseño, dónde existe una ausencia de problematizaciones sobre la articulación de los contenidos de Antropología con los contenidos mínimos de otras áreas disciplinares o campos temáticos interdisciplinarios. A su vez, el espacio de la Antropología, se halla cargado de valoraciones de parte de estudiantes y docentes asociadas a la idea de campo paralelo o lateral. Es decir que no se establecen referencias a ‘zonas de frontera’ donde formas de conocimiento heterogéneas comparten, exploran y permiten la identificación de aportes particulares para los análisis de problemas específicos.

Nuevamente se presenta al docente y los estudiantes, de estos espacios curriculares, una necesidad de contextualización del saber antropológico y la explicitación de sus relaciones con la carrera en la que este se inserta como conocimiento necesario.

El sentido práctico en los estudiantes, opera bajo la pregunta por la utilidad de este conocimiento.

Aunque es en el trabajo de problemas, tocantes a ambas disciplinas, como el proceso de enseñanza y las estrategias de aprendizaje puestas en juego por los estudiantes habilitan un reconocimiento de posibilidades y límites de los enfoques alojados en diversas ciencias así como una identificación del saber académico como en constante construcción.

Es posible observar entonces una constelación de visiones en torno a la antropología, como saber críptico y exótico en los contextos del aula como en los trabajos colaborativos entre profesores. También se presentan concepciones relacionadas con la idea de erudición e incluso se vincula el campo a una mirada globalizadora acerca del hombre.

Es interesante en este punto del trabajo, establecer una reflexión acerca de cómo estas concepciones a priori que los estudiantes y los grupos de profesionales producen constituyen condiciones de posibilidad de la tarea docente y la producción de conocimiento en las aulas e incluso en algunos casos en las instituciones como un todo.

Es decir que interesa recordar esa relación inicial que se establece en el título y reflexionar acerca de lo condicionante y lo posibilitante que puede ser la simple ubicación de una materia en la estructura curricular para la enseñanza y/o los aprendizajes por un lado; como para las consideraciones de la formación por otro.

Intentando pensar así, si el carácter periférico de contenido resulta una información central o no para la elaboración de estrategias didácticas y el diseño de los planes de trabajo docente. En principio, aparece entonces esta cuestión de la distribución y jerarquización de los contenidos, es decir, de la importancia de los sistemas clasificatorios de conocimientos que implican los diseños curriculares como punto de partida central en la tarea de la enseñanza. Haciendo hincapié en este punto, resulta fundamental pensar en la centralidad que adquiere una presentación y justificación del lugar que ocupa la asignatura en la currícula, elemento que si bien es necesario para toda presentación de contenidos se observa con menor asiduidad cuando nos tenemos que ejercer la tarea docente en relación a asignaturas o materias que el curriculum jerarquiza.

Al ejercicio de justificación del espacio curricular, se suma un esfuerzo en relación a establecer correlaciones entre este y otros espacios curriculares. Cuando los espacios curriculares refieren a disciplinas específicas, el ejercicio intelectual consiste en la comparación de campos de conocimiento según semejanzas y diferencias en relación modos de identificación de problemas, métodos de relevamiento, análisis e incluso apreciaciones acerca de tendencias más o menos hegemónicas de interpretación del oficio en tales campos.

A su vez, las propias concepciones que circulan en las instituciones o en el aula resultan un elemento estimulante para revisar los modos en que ciertas ciencias adquieren sentido para quienes se encuentran fuera de tales campos de saber.

Es decir que el condicionante (lugar que se ocupa en la estructura general de clasificaciones y valoraciones que es el curriculum) se transforma en un posibilitador de nuevas formas de pensar los problemas.

Litwin retoma las advertencias que Dewey realiza en relación a lo propio y lo ajeno como un elemento central a tener en cuenta para pensar el carácter motivador del trabajo docente.

“A menudo los maestros a quienes se ha aconsejado que eviten temas extraños a la experiencia de los alumnos se sorprenden al descubrir que éstos son estimulados cuando se introduce algo que está fuera de su comprensión, mientras que en la consideración de lo familiar permanecen apáticos. En geografía, el niño de la llanura se muestra enormemente desinteresado respecto de los encantos intelectuales de su medio local, pero fascinado por todo lo relativo a las montañas o el mar.

Lo más remoto suministra el estímulo y la motivación; lo más cercano, el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de esta forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados”. (Dewey en Litwin, 1997: 47)

Estas advertencias en relación al carácter estimulante de lo desconocido en términos de contenido, hace pensar en cómo funciona la enseñanza en los espacios periféricos o casi invisibilizados de la estructura curricular. En ellos, el profesor y los estudiantes realizan esfuerzos de articulación de saberes, de elaboraciones de interrogantes sobre la estructuración de la formación y los criterios clasificatorios que en ella se alojan. Establecen reflexiones que el curriculum no sugiere, ni presenta, es decir se permiten pensar los saberes en contexto y atisbar transformaciones en relación a las tendencias de pensamiento y acción que casi no se analizan a nivel de las instituciones como un todo. Así, estos procesos tienen múltiples impactos en las reelaboraciones de las identidades profesionales y en algunos casos también en las reelaboraciones curriculares. Ya la mirada desde la periferia, siempre deja indicaciones (voluntaria o involuntariamente construidas) sobre las cuestiones que quedan pendientes en la formación y las competencias que ella permite construir. Y es un lugar casi privilegiado para identificar los procesos de reificación de saberes hegemónicos dentro de un campo, colaborando en los señalamientos acerca de los límites que los campos disciplinares tienen para pensar y operar sobre la realidad. Es decir, mediante un arduo trabajo de estudiantes y docente, permite restituir el carácter provisorio del conocimiento que otras miras tienden a sustancializar.

Respecto a los procesos institucionales, estos fenómenos áulicos pueden adquirir muy heterogéneas consecuencias, aunque en muchas ocasiones constituyen los primeros aportes para un rediseño del currículum, una reorientación de los criterios clasificatorios y una emergencia de tendencias diversas acerca de las definiciones sobre los campos de conocimiento que se quiere edificar.

Referencias

Angulo Rasco, José Félix (1994) ¿A qué llamamos curriculum? En Angulo Rasco, José Félix y Nieves Blanco (comp) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Málaga, España: Aljibe Ediciones.

Augé, Marc (2007) El objeto de la antropología hoy. *Psicoperspectivas*, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación. Volumen VI (pp. 7-21). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica

Becker, Howard (1971) *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo Ediciones.

De Alba, Alicia (1998) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Foucault, Michel (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

- Gvirtz, Silvina y Palamidesi, Mariano (2000) La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el curriculum. En Gvirtz, Silvina y Palamidesi, Mariano, *El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Editores.
- Harris, Marvin (1981) *Introducción a la antropología general*. Madrid, España: Alianza Editores.
- Hidalgo, Cecilia (1998) Antropología del mundo contemporáneo. El surgimiento de la antropología de la ciencia. *Relaciones*. Sociedad Argentina de Antropología. Volumen XXII-XXIII. Buenos Aires, Argentina: S.A.A. Editores
- Levi Strauss, Claude (1988) Las tres fuentes de la reflexión etnológica. En Llovera, José (comp) *La antropología como ciencia*. Barcelona, España: Anagrama Editores.
- Levi Strauss, Claude (1995) Lugar de la antropología entre las ciencias sociales y problemas planteados por su enseñanza. En Levi Strauss, Claude, *Antropología Estructural*. Barcelona, España: Paidós Editores.
- Lins Ribeiro, Gustavo y Escobar (2008) *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Popayán, Colombia: Ciesas Editores.
- Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Editores.
- Marcus (2001) Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*. Volumen 22. DF, México: Universidad Autónoma de México.
- Pollak (2006) *Memoria, olvido, silencio*. La Plata, Argentina: Al Margen Editores.
- Trouillot, Michel-Rolph (2011) *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Cauca-Bogotá, Colombia: Universidad del Cauca- CESO Universidad de los Andes.
- Wolf, Eric (1982) *Europa y la gente sin historia*. DF, México: Fondo de Cultura Económica Editores.

**Una mirada con Paulo Freire. La formación del perfil profesional en Derecho.
Praxis dialógicas en derecho vinculante a DD.HH.**

Lilians Mirtha López

Resumen

La Universidad. Su Lugar: perspectivas en la Formación profesional en Derecho Ciencias Sociales, en articulaciones intra e interniveles educativos. Educandos (nivel universitario-superior universitario- medio) y educadores-as nos problematizamos mediando conflictivas sociales acuciantes que afectan a la integración sociocultural y nos dicen de profundas desigualdades bajo

las condiciones imperantes de este ordenamiento Global: Mercantilización creciente de bienes sociales/ protestas sin escucha/Derechos garantizados en nuestra Carta Magna y el no acceso fehaciente a las condiciones de existencia digna en mayorías de esta sociedad. Nos preguntamos...enseñar aprender en la Universidad, conlleva en la formación específica, una visión del Derecho como ejercicio cotidiano de los *Derechos humanos*? (Barcesat, 2002). Nos interpela, en praxis dialógicas “entre” (López, 1998) docentes investigadores-as; nos orienta en una construcción crítica de subjetividades. Confrontamos discursos circulantes con nuestros estudiantes y educadores-as interniveles.(Encuentros de discusión interdisciplinarios-Seminarios/Talleres de formación/formadores-as) donde es posible develar estereotipos- vivencias-discriminación del otro-a; creencias que obturan el poder creativo en el juego vincular. Se conjugan miradas que abren, desafíos de otra construcción de saber/poder viabilizadora de resignificaciones de lo propio en contexto. Una *pedagogía de la Pregunta* (Freire, 1987) en el arco de una *metodología participativa*(Hernández, 2003), nos permite rescatar categorías de análisis y articulaciones dialógicas interniveles e instituciones. Un hacer Lugar en el “intersticio” a cierta recreación “entre” educadores-as educandos, donde pensar implica poner en cuestión la propia praxis educativa universitaria, en superación de la mera denuncia. Un cierto “Anuncio”/ búsqueda significativa en el ejercicio cotidiano de otra forma epistémica vinculante a una posible construcción de perfiles profesionales críticos. Es una opción metodológica en la perspectiva freiriana de la *Esperanza* (Freire, 1997) que prioriza el rescate de identidades/la valoración de saberes populares no instituidos /la recuperación del sentido de alteridad. Entramados donde *el cómo* dice del para qué, para quiénes, en tanto la dimensión del “otro” (Freire, 2004) es constitutiva para el Sujeto; tanto en su productividad histórica y peculiar recreación social Una formación crítica que deviene de no escindir la “*Lectura del Mundo de la Lectura de la Palabra*” en una asunción ético política de los Derechos Humanos.

Abstract

The University . It’s place: perspectives in the education of the professional in Law and Social Sciences, in articulations within and between several educative levels. Learners of universities, colleges and secondary schools, and teachers — we assume ourselves problematically with the mediations of hasten social conflicts that affect social and cultural integration and tell us about huge inequalities under the commanding conditions of the current global Order. E.g. growing commercialization of social goods; unattended demands; warranted rights in our Constitution and denied access to dignified conditions of existence for large majorities in our society. We wonder if the act of teaching-learning in the University leads, in the specific education, to an oversight of

Right and Law as an every-day practice of Human Rights (Barcesat,2002). A critical construction of subjectivities, in dialogical praxis between (López, 1998) teachers-researchers, orientates us and also asks us for explanations. We face circulating speeches with our students and teachers, belonging to different educative levels, in meetings for interdisciplinary discussions, seminars and training workshops, where is possible to reveal stereotypes, personal experiences, segregations of the other and social believes that avoid the creative power in the in-between links. Widen sights are conjugated — challenges for another construction of knowledge-power make ways for new meanings of the our own, in our own context. A Pedagogy of the Question (Freire,1987), framed by a Participating Methodology (Hernández,2003), allows us to rescue categories of analysis and dialogical articulations in different educative levels and among several institutions. A making place in the gap to a certain re-creation between teachers-learners, where thinking includes questioning the own university educative praxis in order to roll over the isolated declaration. A certain Announcement — significant research in the every-day practice of another epistemological way related to the possible construction of critical professional profiles. A methodological option according to Paulo Freire's point of view about Hope (Freire, 1997) — one perspective that gives priority to the rescue of identities and the sense of alterative, that apprise the not instituted popular knowledge. Weaved in a field where the How tells about the For What, the For Whom, where the dimension of the Other (Freire,2004) is constitutive for the Subject, considering his-her historical productivity and his-her peculiar social re-creations. A critical education that comes from not putting aside reading-the-world and reading-the-word, in an assumption, political-ethical, of the Human Rights.

Ponencia

Paulo Freire entre otros autores, apostó a crear Teoría pensando nuestras prácticas. Cornelius Castoriadis, nos habla de “*elucidación crítica*”; concepto que refiere a no sólo *saber* lo que se hace, sino también *pensar* lo que se hace. Entendemos, un proceso de reflexión continua, premisa de mirar nuestras propias prácticas, poder mirar-Nos, con todo lo que ello significa en la inserción áulica.

Enseñar aprender en un proceso dialógico, espacio/tiempo, donde puedan convivir *conocimiento científico y conocimiento cotidiano*.

Una *pedagogía de la Pregunta* (Freire, 1987: 57) permite escuchar repensar la realidad social; el discurso/los discursos “en contexto”. (Freire, 1999:17)

Nos proponemos el Taller como una instancia educativa que nos permitiera elaborar *algún* conocimiento y al unísono develar qué discursos puestos en diálogo hacen a una formación /construcción crítica en Derecho/DDHH...? (Barcesat,2002)

El uso de técnicas de taller en el marco metodológico de lo que Paulo Freire denominó “*Círculo de Cultura*” es una modalidad de enseñanza aprendizaje priorizada por el Proyecto educativo Cátedra/Instituto: un proyecto centrado en abordar las problemáticas que se nos presentan en torno a la formación del estudiante y del perfil profesional del graduado en Abogacía; en una ética social que exige a la formación académica mucho más que la mera capacitación técnica disciplinar.

...“A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o “**círculo de cultura**” dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não-sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um **diálogo** entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outra; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. “No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “**dizer a sua palavra**”.

Esta metodología parte de una concepción de la Educación que no considera la transmisión de conocimientos como lo fundamental del acto educativo. En este sentido, afirma:...

“Alfabetiza-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um **processo dialógico** em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (...); **tomar consciência do outro (...); e tomar consciência do mundo (...)**. (Rodríguez Brandao, 2008:77)

En esta línea nos interrogamos educadores y educandxs, en una *Pedagogía de la Pregunta* con Freire. Decimos: ¿qué y para qué nos interesa filosofar en Derecho-problematizando-NOS en esta contemporaneidad?

Y en el plano del *Anuncio*, de la propuesta se eslabonan otras preguntas: ¿Cómo hacer frente a la lógica “estandarizadora” y “homogeneizadora” en impregna nuestra sociedad ...”Pensamiento Único” (Casalla.1997:62) que actualmente persigue la Educación Superior en un mundo cada vez más globalizado/fragmentado?. ¿Educamos y nos educamos..., sosteniendo naturalizaciones/

valores que refuerzan la histórica asimetría; minorizaciones tanto como desigualdades entre culturas dominantes y subalternas?...

En esta opción nos interesa retrabajar estereotipos “entre”..., “de esa nueva relación sujeto objeto deviene la reinención de otro nuevo lugar activo y protagónico, el lugar de la subjetividad “(López.1998), develando significaciones propias y ajenas; construcciones culturales e históricas enraizadas en profundas relaciones de poder.

En su despliegue esta praxis educativa, hace a una crítica reflexiva del posicionamiento ético político en la especificidad del conocimiento en nuestra Universidad. Estamos inmersos en políticas académicas hegemónicas que no valoran sino la dimensión consciente del Sujeto de la Cultura, relegado a un supuesto Sujeto Epistémico, que legitima aquellas políticas que lo silencian en su profundidad humana- simbólica y que dan lugar a lo que Paulo Freire denominó “Cultura del Silencio”.

“Para Paulo Freire a **cultura do silêncio** é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca, estando sem condições de apresentar novas idéias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas às quais estão submetidos.”²(Freire,1979:50)

Los sistemas educativos formales se basan en un contexto de formación que escinde la “lectura de la palabra y la lectura del mundo” (Freire; Macedo, 1990:45) lo científico y lo popular, el dato y la interpretación, el concepto y la sensibilidad, la Razón y lo Inconsciente, el sujeto cognoscente y el sujeto del deseo, lo académico y lo político... en fin: la objetividad y la subjetividad, el saber y el poder.

En relación a las reconveniones del Sistema capitalista, en las condiciones presentes del Ordenamiento Global, el “Pensamiento Unico”, se impone en discursos socioeducativos circulantes como llave de acceso al conocimiento y clave en el ejercicio de los demás derechos.

Las Ciencias Sociales ya incorporaron al sujeto de la Cultura, de la Historia, del Lenguaje, del Poder... pero muchas (el Derecho y la Economía Política entre ellas) son todavía refractarias al sujeto del deseo; de lo inconsciente .Este sujeto, fue relegado por la Razón Moderna al campo de la Literatura y de las Bellas Artes, un campo de la cultura que, desde Aristóteles hasta Freud, sólo tenía el atractivo de ser bello o, a lo sumo, catártico.

En el campo educativo este Modelo se expresa en “Múltiples pobreza”³ (Sirvent, 1990) en los procesos de toma de decisiones y participación, en tanto atañen al sostén necesario para las resoluciones colectivas. Esta conceptualización, nos resulta una categoría pertinente en la revisión de praxis y posiciones en la discusión académica.

José Eustaquio Romao-Dr. en Educación U. Sao Paulo, educador, amigo de Paulo Freire, cofundador del IPF S. Paulo Brasil.- confronta y nos invita a atender a la “razón”; término que denota y acrecienta el sentido de “**tener razón**” en los argumentos y juicios. Dice:

“en los últimos años se habla sobre la crisis de los paradigmas”. Afirma: “No hay crisis de los paradigmas ni tampoco del conocimiento; lo que acontece es una verdadera “debaque, no “del” ni de un paradigma ni de una epistemología típica sino de un tipo de saber.”(Romao.2008:63)

No se trata de un problema de contenidos ni una simple cuestión metodológica sino que está surgiendo una *Nueva geopolítica del conocimiento*: en el plano hegemónico es un problema político con profundas implicaciones gnoseológicas y del lado del saber contra hegemónico: un problema epistemológico con fuertes consecuencias políticas.

“Es decir: Nueva geopolítica del saber; del **RECONOCIMIENTO DE VARIOS CONOCIMIENTOS, DE LA CONVICCIÓN DE QUE HAY VARIOS LUGARES** de enunciación científica (diversidad de culturas) No remite ni a nuevas gramáticas y/o simple sustitución de Paradigmas. Plantea en consecuencia el respeto/ reconocimiento de las “*RAZONES OPRIMIDAS*”. (Romao.2008)

¿Desde qué “*lugar*” confrontar esta realidad?

Así, pensamos con Freire ..” el diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes (Freire, 1992) , conlleva una actitud que cuestiona la intolerancia y la masificación.

Como educadores, NOS significó salir de ese lugar asignado de transmisión, de un mundo ya interpretado, al socializar esas *miradas con / entre*, donde el lenguaje connotado (lo cotidiano) devino en recrear enlaces, saberes..., habilitando hacia otros vínculos socioeducativos.

Una *praxis dialógica en la que* es posible asumir las diferencias en el andar; ir generando un poder que viabiliza otro camino. ...Compromiso de poner en debate y trabajar en la perspectiva freiriana de la *Esperanza*, “esta categoría encierra toda una creencia en el sueño posible y en la utopía que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren..., ...es aquello que está más allá de las situaciones límite; es algo del orden del sueño”, (Freire, 1993:194-195) en tanto la dimensión del

“otro” (Freire,2004) es fundante para la condición humana, no sólo en su constitución sino en su productividad histórica y recreación social: “La Historia en que me hago con los otros y en cuya hechura participo, es un tiempo de posibilidades y no de determinismo...Insisto tanto en la problematización del futuro, rechazo su inexorabilidad”. (Freire, Paulo.1997)

Es en la relación dialógica entre educandos y educadores donde se viabiliza un conocimiento /re conocimientos: aprendemos a enseñar y aprender a partir de lo ya experimentado y lo recreado mutuamente. En este sentido son significativos los aportes metodológicos de la Investigación Participativa, o lo que Isabel Hernández denomina “Antropología de Mutua Transferencia”.(Hernández, 2003)

Aludimos a la propuesta educativa de Paulo Freire superadora de algunas dicotomías tradicionales: teoría y práctica, investigación y docencia, conocimiento vulgar y conocimiento académico. *El educador no siempre sólo enseña y el educando no siempre sólo aprende.*

Nos problematización tematizando la articulación Cultura/Derecho/Educación.

Se plantean cuestiones que interesa poner en debate en esta Universidad Pública. Trabajamos en el aula con **participación grupal** y con **una exposición plenaria** para la socialización de lo elaborado en la puesta en común. Este último momento, nos sirve para escucharnos, esclarecernos e intercambiar saberes, opiniones, experiencias; un interjuego donde se amplía una comprensión no unívoca en el poder pensar / sostener al decir su palabra.

Algunos recorridos

¿En qué discursos anclamos cuando filosofamos en Derecho, cuando trabajamos en Ciencias Sociales, aún con mirada interdisciplinar?. ¿Cómo entamar la *formación jurídica* en una Educación vinculante sin desconocimientos de la lucha de los sectores *oprimidos*?

Una reflexión sobre los discursos que circulan se recrea atendiendo a los que usamos en las *praxis socioeducativa cotidianas*.

¿Qué decires se imponen en el proceso educativo en el *acto de enseñar-aprender*? Por ejemplo ¿A qué aludimos cuando hablamos de intercambios culturales o de interculturalidad?... Así se abren otros interrogantes: ¿Qué desconocimientos encontramos en la educación jurídica centrada en la mera aplicación de la Ley? ¿Qué silencios se nos revelan? Si decimos *diversidades*, para hablar de Multiculturalismo, en el Derecho: ¿Cómo podemos pensar el HACER Justicia; la “Justicia” ?.

Se expresaron . Al reconsiderar experiencias propias, directas de vivenciar otras realidades culturales; los estudiantes se encontraron con que se diluía o atenuaba en la acción tal respeto y

tolerancia a la diversidad! Se escuchó:” Hoy se tiende a la globalización, que aplanar la diversidad cultural, con imaginarios instituidos de que ser diferente es ser inferior”...

La Cultura Occidental silenció otras culturas, inferiorizándolas, con sus pretensiones de universalidad – globalización – mundialización.

Al respecto, nos dice Boaventura de Sousa Santos:

“Aún, cuando todas las culturas tienden a definir sus valores últimos como los más extendidos, sólo la cultura occidental tiende a concentrarse en la universalidad. La pregunta por la universalidad de los Derechos Humanos traiciona la universalidad de lo que interroga por la forma como lo pregunta. En otras palabras, la pregunta por la universalidad de los Derechos Humanos es particular, de la cultura occidental.” “El dilema cultural es el siguiente: desde que en el pasado la cultura dominante consideró como impronunciables algunas de las aspiraciones a la dignidad humana de la cultura subordinada, ¿es ahora posible pronunciarlas (...)? El imperialismo cultural y el epistemicidio son parte de la trayectoria histórica de la Modernidad Occidental. Tras siglos de intercambios culturales desiguales, ¿es justo el igual tratamiento de las culturas? ¿Es necesario considerar impronunciables algunas de las aspiraciones de la cultura occidental para dar espacio a la pronunciabilidad de otras aspiraciones de otras culturas? De manera paradójica –y en oposición al discurso hegemónico– es precisamente en el campo de los Derechos Humanos en donde la cultura occidental debe aprender del Sur, si la falsa universalidad que en el contexto imperial es atribuida a los DDHH quiere ser convertida en un diálogo intercultural en la nueva universalidad del cosmopolitismo.” (Santos, 2012 mayo7)

En la identificación de discursos y su confrontación con referencia en algunas praxis jurídicas específicas, devienen ciertos esclarecimientos respecto de qué mandatos recaen sobre la educación, en tanto llave de acceso al conocimiento y al ejercicio de los demás derechos.

En qué contexto en qué sentido es viable pensar el Derecho como una construcción; “DDHH” (Barcesat, 2002).

Perspectivas en una formación colonizadora que en nuestras historias, conlleva homogeneización /aplanamiento de la vida en sus diferencias; discriminaciones socioculturales.

Entre los enunciados se reflexionó: “aún se sostiene el mito de que cuanto más nos alejamos de la subjetividad mayor es la rigurosidad científica que alcanzamos: La distancia que coloca lo diferente como inferior.” La formación eurocéntrica es unilateralizada, busca homogeneizar y aplanar, aplanar no es hacer lugar a la vida. Se acordó con el filósofo Dussel (en las lecturas en clase) que en nuestra región, más que una colonización hubo una conquista (“ego conquiro” – “yo conquisto”).

Planteo que interpeló, al momento de preguntarse: “¿Qué nos pasa con las situaciones donde se trata de vivenciar diferencia?”.

Reflexionaron diciendo, que teorizar, hablar de respetar, tolerar las diferentes culturas, se piensa como algo sencillo En el grupo se escuchó la pregunta: ¿Qué experiencias teníamos en situación de conocer otra cultura? Así, se problematizaron estos relatos:

Nos preguntamos cómo comprender esos Lugares/encuentros históricos, desde una visión crítica y nos remitimos al abogado antropólogo argentino Adolfo Colombres:

“Cultura es entonces el conjunto de los valores materiales y espirituales acumulados por el hombre en el proceso de su práctica histórico-social. A los fines de una programación estratégica de la cultura, resulta útil la caracterización que hace de ella [Claude] Lévi-Strauss, quien la define como todo conjunto etnográfico que presenta variaciones significativas con respecto a otros. Quiere decir con ello que toda cultura posee su propia visión del mundo, una originalidad que constituye su primer requisito. Originalidad no implica superioridad ni la disposición de un talento especial, sino tan sólo la comprobación de una diferencia. Ser distinto del modelo dominante, lejos de atraer la atención o constituir una prerrogativa, aún hoy sirve de argumento para discriminar, para considerar al otro como inferior, con lo que termina aboliendo el pluralismo tan proclamado por los documentos oficiales.” (Colombres.2011)

Voces, en otro de los grupos manifestaron con referencia al Derecho: “Las luchas sociales son parte del ejercicio de los derechos. El Derecho evidencia conflictos y no armonías. El Derecho es un ejercicio del poder.”

Nos acercamos a enriquecer estos decires desde una perspectiva teórica proveniente del campo de las Teorías Críticas del Derecho:

“El derecho se despliega como discurso ideológico en tanto promete, con la finalidad de organizar el consenso, lo que no da: igualdad, libertad, protección, garantías. Pero, como toda ideología, cuando desconoce, al mismo tiempo reconoce: cuando elude, alude. Así, nos priva de la igualdad, pero nos reconoce como iguales. Habilita con ello, y legítima, nuestro reclamo por igualdad, libertad y protección. (...) A la vez, si el poder (...) se reformula en términos de una relación, el carácter paradójico atribuido aquí al derecho se percibe más claramente.” Una vez más: el poder asentado en el conocimiento/del modo de operar del derecho se ejerce, en parte, a través del desconocimiento generalizado de ese modo de operar. La preservación de ese poder requiere la reproducción del efecto de desconocimiento. Requiere, en fin, opacidad.”(Cárcova, 1996:116-117)

Ello nos plantea la cuestión de que no basta con conocer la norma, en cuanto positivización de derechos por ejemplo y no sólo para los pueblos originarios. El poder mirar el derecho multiculturalmente, implica conocer ese derecho de pueblos originarios, como creación de su cosmovisión, para poder entrar en aquello que escuchamos de Boaventura de Sousa Santos como “Diálogo Intercultural”. En términos de Paulo Freire, el dialogo se hace posible entre *Semejantes* y entre *Diferentes*.

El diálogo intercultural se perfila como una herramienta privilegiada para superar discriminaciones y segregaciones. El diálogo es una construcción que implica lucha, encuentros, confrontación de lugares, es decir, juegos de poder y sin dudas, decisiones ético-políticas.

- ¿Qué decimos cuando algo que nos calma, no es componedor sino conflictivo?
- ¿Qué nos pasa cuando se entiende el derecho o la cultura como algo ideal y/o cuando aparece lo peor justificado como peculiaridad (Variable cultural?..)

En la Universidad, así trabajamos núcleos problemáticos que hoy nos interpelan y nos llevan a la reflexión con aportes disciplinarios e interdisciplinarios al tematizar diferentes niveles de experiencias/ de actores sociales.

En nuestra reflexión, adherimos al derecho que se explicita como práctica social, como consciencia ética de la sociedad —que se define como lucha— donde la sola codificación no la concluye, porque surgen nuevas demandas y/o nuevas violaciones en los *Sujetos de la vida cotidiana* que sufren y saben de sus carencias aunque no de sus derechos... *no son quienes los construyen..*

Esta praxis educativa pedagógica abre, en la formación del estudiante educandos educadores, un vínculo *punte* hacia alguna otra visión/ diferente de la naturalizada aprendida: núcleo duro de sentido que conlleva una posición. En la medida en que confrontamos experiencias y teorías, podemos construir un objeto de estudio, de análisis, ponerle palabras a la mirada que cada uno trae de la sociedad y trabajar los (pre)supuestos de poder, instituidos como unívocos.

Es decir que en este trabajo intersubjetivo se argumenta y se atiende que en la interpretación Sujeto/ Mundo parafraseando- en los términos de Alicia Ruiz- la ciencia del derecho interviene en la producción de su objeto y lo construye; en tanto lo explica mediante categorías y conceptos.

En el abordaje y re trabajo de estas cuestiones es nodal la noción de Poder que nos acerca a comprender intereses que juegan en el acto educativo, abordar el texto en contexto en términos de Freire. Incorporar otras voces y experiencias en el ámbito académico en articulaciones intra e interinstitucionales implica la construcción de otro lugar hacia una posible “reinvención social” (Freire, 1993).

Señalamos que situados en esta contemporaneidad de Nuestra América, los denominados **Nuevos Sujetos Sociales** resisten y promueven otras formas políticas aceptando el desafío de recrear solidaridades; posibilidades de vida digna en la producción y continuidad de proyectos socio-políticos culturales que dicen de una Ética.

En el contexto sociocultural latinoamericano no es cualquier ciencia social la que podrá afrontar el desafío de estas cuestiones, sino las Ciencias Sociales que, en palabras del epistemólogo argentino Juan Alfonso Samaja:

“...sean capaces de concebir la constitución de la subjetividad desde el profundo drama que pone al individuo en la encrucijada de tener que reconocer a los demás si quiere acceder a lo propio, y de tener que arriesgar lo propio inmediato, para preservar su DERECHO a tener proyectos”.(Samaja. 1990)

Así, la enseñanza del Derecho como acto educativo puede hacer lugar a estas voces silenciadas a modo de un sostén importante en el proceso de recreación sociopolíticocultural.

En ese intento hacemos en el **Instituto Paulo Freire** y en la asignatura de primer año, ya que implica objetivo de ésta, confrontar realidad / tiempos de ordenamiento global en un escenario histórico que presenta cierta desintegración del espacio social y simbólico; fragmentaciones que desdibujan la trama inter-subjetiva de *semejantes y diferentes*. *Situaciones límites que ponen en acto la ferocidad de lo social*.

Filosofía/s: ¿Un lugar desde donde nos conmueven ciertos anudamientos? ¿Un lugar que tiene que ver con las rupturas de las formas de conocimiento? Ni intentos reduccionistas ni miradas absolutas de la realidad, sino que entendemos el **discurso filosófico** como un saber reflexivo entre otros, del amplio espectro pluricultural.

Constituye un tipo especial de saber que crea y construye preguntas, indicios, configuraciones conceptuales que serán instrumentos válidos para la interpretación de la realidad en la especificidad/diversidad de sus formas textuales.

En este sentido, el quehacer filosófico supone ir interrogándonos respecto de los saberes que hay que SABER para diferenciarlos de aquellos **vinculantes al para qué**, en la formación de ciudadanos críticos.

Entendemos que las praxis educativas son prácticas que juegan como ordenadoras de lo social, en una dimensión cotidiana.

Aprender a filosofar en Derecho implica problematizar el lugar desde donde pensar-nos. Esta mirada cobra sentido al pensar el Espacio Universitario en nuestra contemporaneidad. “Nos exige actualizar la reflexión acción (*praxis*) y relevar las experiencias (voces diversas y plurales/ movimientos sociales) respecto a cuáles son las condiciones, significación/incidencia de educabilidad presentes”. (López, 1998)

Cuando el lugar de nuestras praxis socioeducativas no son legitimadas como un **bien social**, como un derecho humano, en coincidencia con el Eduardo Barcesat (2002) conllevan implicancias no sólo teóricas, sino también cuestionamientos ético políticos.

Reflexión sobre la acción, aplicable a la enseñanza del derecho, en tanto proceso y construcción histórica, nos significa una asunción de posición teórica dentro de la Teorías Críticas del Derecho; lo consideramos, en términos de Carlos M. Cárcova, (Cárcova, 1996) como una especificidad dentro de la totalidad social en un tiempo histórico concreto, situado.

Estudiarlo y comprenderlo conlleva un análisis que admite la convivencia discursiva en lo social.

A modo de síntesis conclusiva, atendiendo al perfil técnico específico, no alcanza acotar el Derecho a sus aspectos normativos, en tanto concepto reduccionista como pura norma. De esta manera, entender al Derecho como una práctica social específica, es considerar la forma en que se

expresan las tensiones, los conflictos y los acuerdos de una sociedad determinada como un quehacer entramado socio-político económico cultural.

En la escucha colectiva, retomamos Derecho a la Educación, en tanto permite una construcción de conocimiento y acerca al ejercicio de los demás derechos, desde una perspectiva crítica de los Derechos Humanos.

Para nuestra praxis, acontece un desafío defender el derecho sostenido a la educación desde una **perspectiva de respeto por el otro**. En este sentido, que asuma el reconocimiento de lo diverso plural. **Interjuego de hacer derecho y rehacer Nos, encontrarNOS, en un ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos, y dejándonos interpelar** mediando el uso de la *Pedagogía de la Pregunta* de Freire:

”Uno de los sentidos principales es subrayar la importancia de la relación, en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial, en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen-la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia ó abierta. Las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles.... relaciones que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico, en relación el uno con el otro. Creo que es preciso afirmar que la RELACIÓN ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una CONDICIÓN FUNDAMENTAL de la propia vida y de la vida con su contrario”. (Freire, Paulo, 1999:52)

Nos proponemos pensar en algo nuestro, comprender esas nuevas configuraciones del poder sociocultural incidentes en lo local cotidiano y regional latinoamericano. Interrogando matrices heredadas y elaborando nuevas preguntas/proyectos que reivindiquen la vigencia del orden democrático en una ética de los Derechos Humanos para *Nuestra América*. Gracias por escucharnos.

Referencias

- Cárcova, Carlos María. (1996) Cap. La opacidad del Derecho. *Derecho, Política y Magistratura*. Bs. As .Argentina: Editorial Biblos.
- Casalla, Mario. (1997).Los dilemas del laberinto. Vida, pensamiento y creatividad en tiempos ambiguos. En Rubens Bayardo, Mónica Lacarrieu (comp).*Globalización e Identidad cultural*. (p.62). Buenos Aires. Argentina. Ediciones Ciccus.
- Colombres, Adolfo. (2011). Hacia una política cultural de la integración en el ámbito del Mercosur. Material del *IV Curso Formación de Formadores*. Instituto Paulo Freire. Rosario: Facultad de Derecho. UNR.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía de la pregunta*. Bogotá. Colombia: CEID-FECODE.

- Freire, Paulo (1979) *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio Janeiro. Brasil: Paz e Terra.
- Freire, Paulo; Macedo, Donaldo.(1990) *AlfabetizaÇao: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992) *Pedagogia da Esperanca*. Río Janeiro. Brasil: De Paz e Terra.
- Freire, Paulo.(1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: S. XXI editores.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía* . Méxic:Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: S.XXI.
- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Hernández, Isabel.(2003) *Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Capítulo II Antropología de mutua transferencia. Chile: Pehuén Editores.
- López, Lilians M. (1998).*El desafío del espacio educativo en la universidad*. Forum Paulo Freire USP. San Pablo .Brasil
- Rodríguez Brandao, Carlos. (2008) *Circulo de cultura*. En Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime J. Zitkoski (Coordinación.), *Dicionário Paulo Freire*.(pp 76-77) . Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Romao, José Eustaquio. (2008). *Cap.3 Razoes Oprimidas: IntroduÇao a uma nova geopolítica do conhecimento*. En Carlos A. Torres; Francisco Gutiérrez; José E. Romao, Moacir Gadotti, Walter Estevez García. *Reinventando Paulo Freire no século 21*.(pp63-90).Sao Paulo. Brasil: Ed,L.
- Samaja, Juan Alfonso. (1990 octubre) *Palabras de cierre Seminario El Menor, Los Menores NOS otros*. Cátedra III Introducción a la Filosofía y Ciencias. Sociales. Facultad de Derecho.UNR. Rosario. Argentina.
- Santos, Boaventura de Sousa.(2012, mayo7) *¿Por qué las epistemologías del Sur?*. Conferencia presentada en el 2do. Encuentro Universidad, Movimientos Sociales y Nuevos horizontes del pensamiento crítico. Universidad Nacional de Río Cuarto. RIO CUARTO. Córdoba. Argentina.
- Sirvent, María Teresa. (1990). *Múltiples pobrezas, violencia y educación*. Buenos Aires. Argentina: Quirquincho.

La enseñanza para la docencia: entre la formación inicial y el desarrollo profesional

Coordinadora
María Soledad López

Participantes
María Eugenia Stringhini