



**III Jornadas de Enseñanza del Derecho
9 y 10 de septiembre de 2013
Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires**



EJE: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Lunes 9 de septiembre de 16:30 a 18:30 Coord. Cynthia Kolodny y Natalia Menichetti

Índice

1. Síntesis

2. Trabajos completos

2.1. *“Dedicación docente hasta donde se puede llegar en el aprendizaje”- Federico Despoullis*

Netri

2.2. *“Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa.” - Raúl N. Álvarez*

2.3. *“Educar en el derecho para una sociedad más justa” - María Lorena Vaccher*

2.4. *“Una invitación a la vuelta de los ideales platónicos” - Paula Viale De Gil*

2.5. *“Experiencia Interdisciplinar en la materia Derecho en el Nivel Medio” - Silvia Ester*

Senestrari

2.6. *“Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado.” - M. Patricia Frontini*

Síntesis

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Trabajos presentados y expositores presentes:

- Federico Despoulis Netri: Dedicación docente hasta donde se pueda llegar en el aprendizaje
- María Lorena Vaccher: Educar en el derecho para una sociedad más justa
- Raul Nestor Alvarez: Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel. Discurso del preso y formación normativa.
- M. Patricia Frontini: Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado.
- Silvia Ester Senestrari: Experiencia Interdisciplinar en la materia Derecho en el Nivel Medio

Se presentaron experiencias desarrolladas en distintas instituciones de nivel medio (con características muy diversas) y resultados parciales sobre investigaciones que se están llevando a cabo.

A partir de la presentación de cada una de las ponencias y del intercambio surgido entre los expositores, los asistentes (un total de 20 asistentes) y las coordinadoras, se presentan las temáticas, interrogantes, preocupaciones que se compartieron:

- la necesidad de preguntarnos sobre el papel de la escuela y la función de la enseñanza del Derecho en el contexto actual;
- la incidencia de las propias representaciones, concepciones, prejuicios(acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes) en las prácticas cotidianas y la necesidad de revisar los criterios para la selección de los contenidos y los modos de enseñar;
- la pregunta acerca de: ¿qué estoy enseñando? ¿para qué estoy enseñando “esto”?.
Problematización acerca del sentido de la tarea docente;
- necesidad de tener presente los saberes previos de los estudiantes, sus trayectorias de vida, sus intereses, sus necesidades y sus realidades y promover estrategias en las que ellos sean los protagonistas;
- necesidad de promover el diálogo transformador, la construcción colectiva, el trabajo con otros, el trabajo por proyectos, las propuestas interdisciplinarias;
- necesidad de instalar prácticas de evaluación y autoevaluación tanto por parte de los docentes como de los estudiantes;
- analizar distintas alternativas para la inclusión de nuevas estrategias, el uso de las TICS de modo de evitar la rutina, el desinterés, el aburrimiento;
- generar condiciones favorables para dar lugar a los cambios, lo cual conlleva más tiempo, implica animarse a romper con esquemas fuertemente instalados, adoptar un actitud de apertura a nuevas prácticas, al trabajo con otros, a escuchar a nuestros alumnos, etc.;

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

- Apuntar a enseñar no sólo contenidos propios de la disciplina, sino enseñar apuntando a formar para la construcción de ciudadanía; el conocimiento de las ciencias jurídicas es mucho más complejo de lo que se cree.

Dedicación docente hasta donde se puede llegar en el aprendizaje

Federico Despoulis Netri

Abogado, ayudante de segunda Cátedra Derecho del Trabajo y Seguridad Social, UBA. Profesor en Ciencias Superior (UTN). CABA ARGENTINA.

Resumen: Enseñar es uno de los momentos más relajantes y emotivos en la vida de un profesor, ya que por su voluntad y desprendiéndose de sus conocimientos, los vuelca sin otra intención a otra persona; con el objeto de llenar el vacío de conocimiento existente en el otro o estimularlo para que llegue al conocimiento.

La docencia tiene un principio altruista, que es desarrollar, darle las primeras herramientas al otro para que este empiece a investigar a averiguar cómo se llega al conocimiento. Este conocimiento no está innato en nosotros hay que buscarlo y muchas veces se necesita de otro con experiencia para encontrarlo. A este que nos ayuda en esa ardua tarea de descubrimiento, le decimos maestro, profesor o docente.

Es por eso que debo decir que el hombre no se desarrolla solo tiene factores que se involucran y le dan su personalidad, es así que una de sus tesis centrales es la afirmación de que en el desarrollo humano intervienen dos procesos: el biológico (natural) y el social-histórico (cultural), que ambos operan separadamente en el ámbito filogenético, pero que en el ontogenético se fusionan y operan como un proceso único y dialécticamente interactuante. Junto a los procesos biológicamente dados, que no dan cuenta de lo humano, se produce el proceso histórico-cultural, de modo que en el caso del desarrollo de la personalidad (del niño) se trata de un proceso biológico históricamente condicionado (formación biológico-social) o, en otros términos, de un desarrollo cultural de la conducta. Es la cultura, como producto objetivado de la actividad social y de los logros alcanzados en la Historia, lo que sustenta la hominización ('ser culturizado'). Los 'procesos psíquicos superiores' poseen, entonces, una génesis socio-cultural, a la vez que descansan en un soporte biológico que los hacen posibles.

¿Qué son las influencias educativas?

Las influencias educativas son aquellos factores que van determinando el progreso o la evolución del niño en su etapa de aprender.

La familia, como núcleo funcional y con rol protagónico en la infancia, prima en el desarrollo de las personas mediante la participación guiada, en vinculación directa con los padres (Coll).

La educación escolar significa o implica que el niño o debe relacionarse, en el aula, en los comedores, en el recreo... al relacionarse los alumnos muestran sus ideas, sus deseos y sus diferencias. A parte de la relación con sus semejantes también debemos considerar la relación con los profesores y otros educadores.

La televisión es el medio por excelencia en la vida cotidiana por su atractivo y por la facilidad de acceso, en ella ven imágenes que aparecen y desaparecen rápidamente, dando lugar a mucha información sin tiempo de reflexión, en la televisión se intercala una publicidad abrumadora que incita a un consumo irracional. Nos muestran lo que quieren que veamos y así construir una realidad que no es tal. Por ejemplo, si el adolescente usa determinada marca de zapatilla es piola y si al niño se le regala determinado juguete de moda, se le asegura la felicidad.

La red de Internet es una de las herramientas más innovadoras en la comunicación, mientras los adultos-padres o educadores nos capacitamos para poder acceder a su uso y a clasificar tamaña información, nuestros niños que nacieron en éstos tiempos, muestran una capacidad extraordinaria para el manejo fluido de éste medio, e incluso conocen las fuentes y las evalúan en cuanto a su funcionalidad y además están conectados permanentemente a la red para comunicarse con sus pares y compartir sus emociones virtualmente. Por ejemplo, a mayor cantidad de contactos añadidos aparentemente se cataloga de “muy sociable” o un sitio o página de información cuánto más visitas tiene, mayor “credibilidad” toma.

Palabras Clave: Educación y medios

Enseñanza del derecho en la Escuela de la Cárcel.

Discurso del preso y formación normativa.

Raúl N. Álvarez

Abogado, Licenciado en Ciencia Política (UBA), Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Ciencia Política (UNSAM). Docente Ayudante de la materia “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho, UBA.

Resumen: Muchos alumnos de la escuela secundaria de la cárcel, incursionan entusiastamente en la educación jurídica, sin que les genere ruptura alguna con su “discurso del preso”, o “discurso del chorro”, que los justifica como sujetos delincuentes. Al contrario, consideran que aprender “sus” derechos les resulta útil, y que los mejora como personas, sin afectar su autoidentificación como “chorros”.

Introducción.

Desde comienzos del ciclo lectivo 2011, me desempeño como profesor en el CENS 460, una escuela secundaria de adultos, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Esta escuela está emplazada, por convenio con el Servicio Penitenciario Bonaerense, en la Unidad 48 del Complejo Penitenciario Conurbano Norte, ubicado en la Localidad de José León Suárez, del Partido de General San Martín. Dicto aquí dos cursos de la materia Educación Cívica, en primer año, y uno de tercer año, de Derecho Laboral.

Las reflexiones que siguen a continuación, son una elaboración conceptual enraizada en la modesta y cotidiana práctica pedagógica que llevo adelante en esa escuela. Después de dos años de trabajar en esta institución, con la ayuda de varios de mis compañeros, comencé a plasmar las experiencias asombrosas que ocurren a diario, en un registro de observación. Estoy recogiendo, en ese registro, hasta ahora, un conjunto de “anécdotas” y algunas entrevistas. Mi observación va dirigida a la cuestión del poder. El poder en la institución escolar, en la institución penitenciaria, en la educación, y en los vínculos sociales del mundo marginal encarcelado.

En esta ponencia, voy a recortar un aspecto de esa realidad que ejerzo, vivo y observo, que es el referido a la enseñanza del derecho. Entré a la escuela de la cárcel como un abogado que enseña política. Política y Ciudadanía, “Educación cívica”, como curricularmente se denomina la materia. Luego se me pidió –por parte de mis alumnos y de la institución- que también enseñe Derecho.

Desde este lugar, no puedo evitar preguntarme por el efecto genera mi práctica de enseñanza jurídico-política, sobre mis alumnos.

El discurso del Preso.

El mundo delincencial está plagado de sentidos, discursos y justificaciones (Miguez 2008: 105). Existe básicamente un condicionamiento socioeconómico estructural, que somete a un sector de la población a la marginalidad. Por marginalidad entiendo quedar afuera de los vínculos del mercado y de los beneficios de la relación con el Estado. En una sociedad capitalista periférica como al Argentina, esto está naturalizado. Dentro de esa masa marginal, una porción de ella se inclina por las prácticas delictivas como estrategia de subsistencia. Cerrados los caminos del mundo del trabajo, del consumo, y de la vida política, algunos salen a cirujear, otros quedan atrapados en las adicciones, otros incurren en estrategias poco dignas como la mendicidad y la prostitución, y finalmente otros cortan camino por la delincuencia.

El delincuente, el pibe chorro, no pudo, no supo, nadie le enseñó y no aceptó, la larga fila de espera a la que hay que someterse para llegar al consumo material por la vía normal del mercado. Y cortó camino por la vía del robo. En vez del futuro, optó por el presente. En vez de las normas, la razón y la construcción paciente, eligió los fierros y la violencia. El beneficio material inmediato es inmensamente mayor del que puede obtener su vecino cirujeando, o su primo trabajando de peón. Con esos medios materiales –robados- forma un entramado de relaciones sociales, familiares, barriales, en el que logra ser. Ser alguien. Tener plata para hacer lo que le venga en gana. No tiene que esperar nada para acceder a su objeto del deseo. Solo atravesar el inquietante momento del robo, de la acción, del peligro, para después gozar de la felicidad, de su felicidad, de esa –supuesta, ficticia- felicidad, de ser él mismo y que se lo respete como tal. Pero hay un punto en que los que lo rodean, que no delinquen, sino que afrontan las marginalidad con otras estrategias de supervivencia (Lomnitz, 1989: 26) lo increpan, lo cuestionan. Y entonces el chorro aprende respuestas, genera un conjunto de justificaciones de por qué roba.

A estas justificaciones, las llamo el “discurso del preso” o “discurso del chorro”, que en el caso de nuestros alumnos, es un chorro preso.

Una educación dialógica y liberadora (Freire, 1970:101) debería dialogar con el discurso del preso. Tomarlo como síntoma a analizar, como problema generador. Pero el discurso es resistente, y la enseñanza escolar no puede esperar a que los procesos culturales decanten. Entonces cada día hay que dar la clase. Y la damos como mejor nos sale. Lo que no nos impide reflexionar sobre nuestra práctica, que es lo que estoy haciendo. Única manera de proyectar avanzar, en algún momento, en su transformación.

Como valoran los alumnos la educación jurídica.

Fui chequeando cómo tomaban este aprendizaje jurídico los alumnos, y qué opinaban al respecto. Recogí afirmaciones en mi registro de observación, como las siguientes: “Esto (aprender derechos humanos) nos sirve para cuando estemos afuera saber los derechos que tenés, que tienen que entrar con orden de allanamiento y todo eso”. “Nos sirve (aprender derecho) como un arma para defendernos acá adentro”. “Lo bueno de la escuela es que te abre otros mundos”. “Para aprender a tener una conversación”. “Acá todas nuestras familias tienen firmado un habeas corpus por si nos pasa algo”

La educación normativa.

Llamo educación normativa a un tipo de formación jurídica basada en la transmisión de los contenidos de un deber ser enunciado en normas jurídicas. Enseñar para que el alumno aprenda lo que dice la ley. En educación política hay una larga tradición pedagógica basada en la idea Sarmientina que supone que cuando el sujeto conoce los contenidos de la constitución, esto funciona como un “driver” que lo convierte en buen ciudadano (Jauretche, 2011 [1957]: 122) El sujeto político internalizaría las pautas de conducta por el solo hecho de conocer la norma. De ahí que en la escuela primaria nos hayan obligado, por ejemplo, a memorizar el preámbulo de la Constitución Nacional. La fantasía que subyace en esta corriente asocia –sin explicar por qué- el conocer la constitución con transformar al alumno en un buen ciudadano; el conocer los derechos humanos, con transformar al aparato represivo en servidores públicos; el conocer el derecho laboral, con transformarse en un sujeto trabajador. El esquema es simple:

Instrucción jurídico normativa → formación del sujeto “normal”.

La clave, es que este esquema no se cumple, pero las instituciones sociales y políticas funcionan como si se cumpliera. Se despliega de esta manera una hipocresía institucional, que impregna nuestras organizaciones estatales. Enseñamos normas positivas y actuamos como si formáramos personas, como si contribuyéramos a desenvolver procesos subjetivos de crecimiento personal y social. ¿Por qué la hipocresía? Aquí es necesaria la crítica. Porque esa aparente contradicción, está ocultando un funcionamiento desigual e injusto de la estructura social. En los sectores dominantes de la sociedad, esta contradicción entre el decir y el hacer, entre el discurso y la práctica, se lleva con naturalidad. Por ejemplo, los empresarios sojeros pueden ganar fortunas con la producción de alimentos, sin importar que hay importantes sectores de la población con necesidades alimentarias insatisfechas. La formación jurídica normativa no causa desigualdad, explotación y encubrimiento ideológico de las relaciones sociales. Pero contribuye a ello.

No rompe el discurso del preso-chorro.

De alguna manera, el tipo de aprendizaje jurídico que demandan y llevan adelante mis alumnos-presos, sigue un camino parecido. Cuando ellos afirman que quieren conocer la parte dogmática de la constitución porque “nos sirve para reclamar nuestros derechos”, no dejan de pensarse a sí

mismos como “chorros”. Aprenden derecho desde su lugar personalmente asumido, de delincuentes. Y como tales, les sirve conocer los derechos que le reconoce el artículo 18 de la Constitución Nacional. Y “les sirve” conocer el derecho laboral para que a su esposa, o a su hermana, que no roba y que sí trabaja, no la engañen. Tienen un interés concreto en el contenido de los aprendizajes. Pero estos aprendizajes normativos, sin más problematización, no aportan nada a su formación subjetiva. No contribuyen al proceso personal de recreación del sujeto, que los corra de la identidad de chorros para convertirlos en algo distinto, en ciudadanos activos, en trabajadores, en transformadores sociales, etc.

El punto de llegada, para no intrigar al lector, lo enuncié al principio de esta ponencia. *La educación jurídica normativista no rompe el discurso del preso*. Parece sencillo y obvio, pero no lo es. La fantasía normativista de la enseñanza jurídica sigue siendo dominante. Aún para quienes no creemos en ella. Para intentar desarticular esas justificaciones delincuenciales, es necesario problematizar la situación marginal de origen, individual y colectiva, de los “pibes chorros”. Pero para eso tenemos antes, que plantearnos muchas cuestiones más, que no voy a analizar ya en este trabajo.

Preguntas emergentes.

No siempre un trabajo académico, una ponencia, en este caso, puede llevar a una conclusión. No pretendo proponer una salida al problema que planteo. El avance que puedo dar, a modo de conclusión, es dejar planteadas algunas preguntas para avanzar el en proceso de construcción política pedagógica de la enseñanza del derecho. Estas son:

1) ¿Qué sería lo contrario, la alternativa al discurso del preso? En una sociedad desigual, contradictoria, en la que los caminos del trabajo, el sacrificio y el ahorro están cerrados para la población marginal ¿Qué construcción subjetiva es posible y deseable? ¿Formar ciudadanos honestos? Es decir ¿alcanzaría con que ya no delinquieran? ¿O se trata de ayudar a que cada persona y cada conjunto de personas se transforme en protagonista de su propia historia? Esta última opción, en ciencia política fue llamada “construcción del pueblo” (Laclau, 2005: 150) como sujeto activo de un horizonte democrático e igualitarista.

2) ¿Qué papel tiene la escuela y el docente en esa relación tensa y antagónica entre el discurso jurídico, la práctica institucional y el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo aprender y enseñar derechos humanos en un contexto en que éstos son violados permanentemente?

3) ¿Cómo desenvolver una enseñanza del derecho (en mi caso, del derecho laboral y de los derechos humanos) que a la vez sea problematizadora, contextualizada, y que tenga un sentido para los que aprenden? ¿Implicamos la problematización político social con la instrucción normativa tradicional?

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

4) Aunque sea reproductivista ¿No sigue siendo positivo para la situación de la población marginal conocer (aunque sea de manera tradicional y normativa) sus derechos? El aprendizaje de contenidos deónticos ¿no fortalece por sí misma la capacidad de resistencia y lucha de los sujetos subalternos de nuestra sociedad capitalista?

Dejo planteadas preguntas. Más preguntas que respuestas. Pensar en el hacer, reflexionar sobre la práctica docente, nos genera cuestionamientos que van a volverse sobre la práctica, retroalimentando un proceso de aprendizaje de cada uno de nosotros como docentes. No sabemos enseñar, sino que aprendemos enseñando.

Bibliografía:

Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, año 1970.

Jauretche, Arturo. “El colonialismo mental. Su elaboración”. En “Los profetas del Odio y la yapa: la colonización pedagógica.” Buenos Aires, 1973, Editorial Peña Lillo.

Laclau Laclau, Ernesto. “La razón populista”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2005.

Lomnitz, Larissa Adler de. “Cómo sobreviven los marginados”. Siglo XXI Editores. México, año 1989.

Miguez, Daniel. “*Delito y Cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*”. Editorial Biblos, Buenos Aires, año 2008.

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio
Educación en el derecho para una sociedad más justa

María Lorena Vaccher

Abogada (UBA) - Especialidad en Derecho Penal y Laboral.
Magister en Educación con orientación en gestión- Universidad de San Andrés. (adeuda tesis). Especialista en Gestión Educativa- Universidad de San Andrés. Docente de Derecho en la Universidad de Palermo y colaboradora en el área de educación de TEDxRiodelaPlata

“El maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender” (Merieu, 2006: 16).

Resumen: Este trabajo se propone profundizar, analizar y compartir aquellas prácticas que han resultado significativas en el proceso de aprendizaje de los alumnos y docentes de la escuela secundaria.

Para ello es importante comprender, qué entendemos por buenas prácticas de enseñanza
¿Cuáles son los criterios utilizados por los profesores del nivel secundario al momento de la preparación de la clase? ¿Cómo influye la selección de las distintas herramientas pedagógicas y el uso de los libros de derecho en el aula? ¿Qué prácticas llevan a cabo los docentes en el ámbito del derecho? ¿Cuáles son los comportamientos de los alumnos frente a la propuesta del docente?

Dichas preguntas serán una guía para ahondar en la importancia de la práctica del derecho en el ámbito escolar. La propuesta no sólo consiste en encontrar respuestas, sino en compartir aquellas experiencias que surgen a partir de dichos interrogantes. Para ello, se tendrá como premisa las palabras que mencionó Sennett (2009:17) *“El buen maestro imparte una explicación satisfactoria y el gran maestro, transmite tranquilidad, invita a pensar”*.

Por lo tanto, para poder comprender las buenas prácticas, el texto expresará el recorrido histórico sobre la enseñanza del derecho, los cambios producidos en la ley de educación y en el rol docente, sin dejar a un lado, la participación de los alumnos a lo largo de los años. Para este último punto se tendrá en cuenta observaciones de clase y encuestas realizadas a los alumnos de los distintos años.

Para finalizar, el trabajo propone establecer ejes transversales al momento de enseñar derecho para que las mismas puedan convertirse en buenas prácticas y así, como bien señala Tedesco (2010) podremos educar a nuestros alumnos para vivir en una sociedad más justa.

Palabras Clave: Pensar- Practicar- Actividades significativas.

Bibliografía:

Meirieu Ph., “Frankenstein educador”. Ed. Laertes, pág 73. Barcelona.1998
Sennett, R. El Artesano” Ed. Anagrama. Barcelona.2009

Este trabajo se propone profundizar, analizar y compartir aquellas prácticas que han resultado significativas en el proceso de aprendizaje de los alumnos y docentes de la escuela secundaria. Para ello, se ha tenido en cuenta las respuestas de los alumnos y docentes a través de entrevistas y encuestas realizadas en varias instituciones educativas de Capital Federal y la provincia de Buenos Aires. Se realizaron alrededor de 20 entrevistas a docentes de Derecho, Educación Cívica, Trabajo y Ciudadanía, Política y Ciudadanía y Construcción de la Ciudadanía.

Al mismo tiempo, se llevo a cabo una encuesta a los alumnos de 1° a 6 ° año de la Escuela Secundaria sobre la modalidad de la enseñanza y las prácticas que les había resultado interesante, destacando aquellas que sentían que habían aprendido.

Uno de los rasgos distintivos que los alumnos pusieron énfasis fueron en la manera en que el docente transmite los conocimientos, es decir la pasión por enseñar y seguido a ello al tipo de clase que imparten. Desde esta perspectiva se puede visualizar la importancia del rol docente al convocarlos al invitarlos aprender con distintas estrategias de enseñanza. Conforme a los resultados obtenidos transmitir con pasión logra movilizar a los alumnos. Sin dejar a un lado el interés de los alumnos, que el mismo docente puede generar a través de las estrategias implementadas.

Muchos alumnos mencionaron aburrirse en algunas clases producto de hacer siempre lo mismo y no encontrar el sentido del para qué hacerlas. Teniendo en cuenta las palabras de Rebeca Anijovich(2010: 26) *“la rutina es nociva para el aprendizaje cuando provoca conocimiento ritual, vaciado de sentido, inerte”*. Porque mientras que la misma construya un sentido, se le está otorgando un aprendizaje significativo como también lo mencionada David Ausubel.

Las clases que los alumnos clasifican como buenas fueron aquellas que les permiten realizar actividades diferentes, por ej: proyectos con ONG, universidades, visitas a museos con testimonios, charlas TEDxRíodelaPlata, concursos con otros colegios, es decir, que implicaban un compromiso por parte de ellos para que se concrete. Las *buenas clases* requieren *buenas prácticas* como dedicación y estudio por parte de ellos. De todas maneras consideran que las mejores clases “para ellos” son entretenidas, debaten, actúan, analizan situaciones o casos que jamás pensaron que existían. La práctica que más gusto en los alumnos de los últimos años fue aquella que su acción podía modificar su contexto, por ej: Parlamento juvenil. Allí los alumnos se desempeñan como concejales y deben elaborar dos proyectos de ordenanzas, concurren varios

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

colegios de la zona, deben negociar y debatir para que sólo lleguen dos proyectos finales. Los proyectos ganadores serán tratados en forma real en el recinto de los concejales.

Observando clases, analizando las encuestas se puede ver que los alumnos establecen un contrato didáctico en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilizan por la enseñanza y el aprendizaje. Para que esto suceda, profesores y docentes mencionaron que era necesario comprender el por qué y el para qué de la actividad, luego evalúan los logros y las dificultades que han tenido para el desarrollo de las diversas actividades.

Luego de las justificaciones de los alumnos sobre las buenas prácticas se puede analizar que las estrategias de enseñanza que los profesores utilizan inciden significativamente en el proceso de aprendizaje.

Según Jean Díaz Bordenave (1985: 124) las actividades *“son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación”* El hecho de que los alumnos realicen actividades para que puedan apropiarse de los diferentes saberes, son los instrumentos con los que el docente cuenta y pone a disposición de su clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje.

Los docentes crean condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas.

Pone en evidencia una vez más la importancia de la planificación y las estrategias que pueden abordar los docentes al momento de impartir una clase. Por lo tanto, considero el criterio abordado por Rebeca Anijovich y Silvia Mora(2010: 32) *“que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado”*. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

Desde el punto de vista de los profesores entrevistados se puede distinguir la motivación, la pasión por enseñar, la carga horaria y la relación que establecen con el alumnado. Algunos manifiestan un descanto de los alumnos, un estado de abulia o desgano por estar en el aula pero no logran saber el porqué. Muchos ante esta problemática piensan en las diferentes estrategias para revertir esa situación. Señalan que hacen todo lo que está a su alcance para generar en los alumnos aprendizajes significativos y para ello, van pensando, reformulando las diferentes actividades conforme las diversas temáticas e intereses que manifiestan los alumnos.

Comprenden que la evolución y los cambios sufridos en el curriculum han impactado en el modo de enseñar y aprender. Desde el punto de vista curricular en la provincia de Buenos Aires ha influido notablemente en las materias de construcción de la ciudadanía ya que sus prácticas, exigencias y enfoque educativo han permitido realizar diversas actividades.

A partir de la transformación educativa las editoriales también han colaborado con las estrategias de enseñanza en sus libros de textos. Muchos docentes expresaron en las entrevistas se basan en actividades propuestas por los manuales, producto de que les resultan interesantes o no tienen tiempo para poder elaborar diferentes actividades. Muchos docentes también comienzan a utilizar portales educativos con charlas, documentales que les brindan las herramientas necesarias para abordar una clase diferente y significativa.

De todos modos, hay un punto en donde el alumnado y el plantel docente coinciden en el buen desarrollo de las prácticas. Pero para ello considero importante definir que las estrategias de enseñanza son *“Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”*. La modalidad que se lleve a cabo permitirá estimular una activa participación de los alumnos.

La estrategia de enseñanza utilizada favorecerá algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor. Desde esta perspectiva me remito a las ideas de John Dewey (1954) que mencionaba a principios del siglo XX, que el alumno debía realizar actividades y su participación protagónica para poder aprender.

A modo de conclusión, tendré en cuenta las palabras expresadas por las autoras Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010: 31) *“ las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar. Las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan”* El objetivo de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos. Para ello es necesario que fomenten situaciones que requieren el conocimiento de conceptos nuevos y previos. Plantear actividades reales y propias de las disciplinas. Orientar a los alumnos en el uso de los materiales o fuentes de información. Convocar a los alumnos, ponerlos en el desafío de aprender más allá de sus habilidades y nuevas formas de resolverlo. Y por último, evaluarse, entre pares, docentes para reflexionar sobre los modos de aprender y sobre lo aprendido.

Por último, me parece importante destacar que las buenas prácticas de enseñanza proponen formar estudiantes estratégicos, conscientes de las acciones y decisiones que realizan al momento de aprender y que logren emplearlas a situaciones semejantes. Por eso es imprescindible que

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

reconozcan sus habilidades. Monereo (1997:34) menciona que para que ello se produzca también es necesario mejorar el conocimiento declarativo y procedimental. Por lo tanto, el objetivo es que a través de nuestras prácticas nuestros alumnos puedan “*aprender a pensar*” “*aprender aprender*” a ser sujetos de derechos con el conocimiento y la formación necesaria para poder vivir en una sociedad más justa.

Bibliografía:

Rebeca Anijovich y Silvia Mora dirigido por Silvina Gvirtz., “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”. Bs. As. Aique Grupo Editor, 2010

Meirieu Ph., “Frankenstein educador”. Ed. Laertes, pág 73. Barcelona.1998

Sennett, R. “El Artesano” Ed. Anagrama. Barcelona.2009

Tedesco J. C. *Educación y justicia: el sentido de la educación. La educación en el horizonte 2020. XXV Semana Monográfica de la Educación.* Editorial Santillana. 2010.

Una invitación a la vuelta de los ideales platónicos

Paula Viale De Gil

Abogada - Empleada Poder Judicial de la CABA (MPF) - Auxiliar segunda de Carrera Docente -UBA

Resumen: Para comenzar, presento a Platón con su filosofía en la cual desarrolla el modo de vida filosófico propuesto por Sócrates. Concibe el bien como una realidad absoluta, subsistente y trascendente, que proporciona la felicidad al hombre, a la cual llega por la práctica de la virtud. Admiraba la perfección de la ciencia matemática, busca esa misma perfección en el bien; y, como no la encuentra en este mundo, piensa que existe en otro mundo superior a éste. Luego, repaso las fuentes de su pensamiento y el mito de la alegoría de la caverna del libro VII de “Republica”, donde Platón expone la misión que deben desempeñar los filósofos en la sociedad: sacar a los hombres de la ignorancia e introducirlos en el auténtico conocimiento. Expongo tres cuestiones sobre las cuales invito a pensar junto a los alumnos. La filosofía de Platón, es mi perspectiva elegida para razonar con los alumnos sobre la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Platón, filosofía, mito de la caverna, República, misión del filósofo, ideales platónicos, educación filosófica, conversión

Palabras preliminares

La filosofía de Platón desarrolla el modo de vida filosófico propuesto por Sócrates. Platón concibe el bien como una realidad absoluta, subsistente y trascendente, que proporciona la felicidad al hombre, a la cual llega por la práctica de la virtud. Admiraba la perfección de la ciencia matemática¹, busca esa misma perfección en el bien; y, como no la encuentra en este mundo, piensa que existe en otro mundo superior a éste². Nació en el año 428 a. de C. y murió en el año 348. Descendía de una familia aristocrática de Atenas. A los dieciocho años conoce a Sócrates y se convierte en uno de sus discípulos. Escribió sus obras filosóficas en forma de *diálogo*, porque pensaba que éste era el auténtico método de toda filosofía.

Platón fundó una institución escolar dedicada a la educación filosófica, es decir, a *enseñar a vivir de acuerdo con el modo de vida filosófico*. La “Academia” era una asociación en la que maestros y discípulos dialogaban, de acuerdo con el método de la filosofía propuesto por Sócrates, con el fin de conocer cuáles

¹En el dintel de su puerta de entrada escribió una frase famosa: “Nadie entre aquí si no sabe geometría”, que indica claramente la admiración de Platón por las matemáticas.

²El célebre cuadro “La Escuela de Atenas”, atribuido a Rafael, presenta a Platón discutiendo con Aristóteles. Platón apunta con su dedo índice hacia arriba, indicando que allí se encuentra el auténtico bien y el destino del hombre.

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

son los auténticos valores que deben guiar la vida humana. Los escritos de Platón, sus diálogos, tienen como finalidad formar seres humanos virtuosos, iniciándolos en el modo de vida filosófico, y no enseñar conocimientos teóricos sobre la realidad. Las teorías filosóficas servían para justificar el modo de vida elegido por los miembros de la Academia³.

Ahora bien, la educación filosófica de la Academia pretendía conseguir una doble finalidad: en primer lugar, formar a los discípulos en el modo de vida filosófico y, en consecuencia, hacerlos aptos para desempeñar el papel de dirigentes en la vida política. Se trataba de *convertir a los hombres en filósofos y a éstos en políticos*. **Platón estaba convencido de que se podía cambiar la vida política de Atenas mediante la educación filosófica de sus ciudadanos. La filosofía de Platón es, pues, un modo de vivir que consiste en aprender a gobernarse a sí mismo mediante la purificación del alma humana.** En este sentido, su filosofía era una preparación para la muerte, para la separación del alma del cuerpo. En efecto, para preparar al alma a vivir sin el cuerpo había que purificarla, negándose a satisfacer sus apetitos y pasiones. La doctrina filosófica justificaba este proceder enseñando, por ejemplo, la preexistencia e inmortalidad del alma y el poco valor de las cosas de este mundo.

También es un modo de vivir que consiste en aprender a gobernar a los demás. En este sentido, la filosofía de Platón era una preparación para la vida política.⁴ Decepcionado por la injusticia cometida con su maestro Sócrates, intentó que su filosofía fuera también una preparación para la actividad política. En contra de los sofistas, que preparaban superficialmente para la actividad política, Platón proponía un largo camino de formación a aquellos que deseaban dedicarse a la política. Un camino que exigía largos y duros años de estudio y cuya meta sólo alcanzaban los que llegaban a vivir filosóficamente, es decir, aquellos que llegaban a conocer en qué consiste el bien y la justicia y los practicaban tanto en la vida privada como en la pública. A explicar en qué consiste la educación filosófica que deben recibir los políticos, es decir los filósofos,

³ Platón en "República" (618 b), dice: "Por este motivo se deben desatender los otros estudios y preocuparse al máximo sólo de este, para investigar y conocer si se puede descubrir y aprender quién lo hará capaz y entendido para distinguir el modo de vida valioso del perverso, y elegir siempre y en todas partes lo mejor en tanto sea posible"

⁴ La primera de las fuentes de su pensamiento es el pensamiento de Sócrates. Al igual que había ocurrido con él, también para Platón la máxima preocupación filosófica es el hombre, interesándole la búsqueda del conocimiento universal, sobre todo en lo referente a la moral, y sirviéndose también de la dialéctica como método de investigación filosófica. En segundo lugar, influyen en Platón la filosofía y ciencia de los pitagóricos. De allí recibe la doctrina de la preexistencia, inmortalidad y transmigración de las almas y, también, la teoría de que el saber filosófico sirve para purificar y salvar el alma. No olvidemos que Platón, de acuerdo con los planteamientos socráticos, daba gran importancia a las definiciones, algo que continuará Euclides en sus "Elementos de Geometría", donde presenta al objeto matemático como realidad absoluta opuesta a la apariencia y fugacidad de las cosas físicas. La matemática tiene así algo en común con la dialéctica socrática, pues sirve no sólo para designar el objeto y señalar su presencia, sino también para expresar su naturaleza y su carácter esencial. Tanto la matemática como la dialéctica formulan hipótesis como elementos o principios en los que se funda la ciencia. Recordemos que la conjunción entre ética y matemática ya estaba presente en Sócrates, cuando utilizó el método matemático para solucionar los problemas éticos, es decir, así como la matemática reducía la multiplicidad de las formas sensibles de las cosas a las formas ideales del triángulo, del cuadrado, del círculo etc., redujo en la ética la multiplicidad de las acciones humanas a las formas ideales de la bondad, de la justicia, de la piedad, etc. Además, de la misma manera que el geómetra definía las figuras geométricas, Sócrates buscaba definir los conceptos éticos. El pensamiento de Platón está también influido por Crátilo, discípulo de Heráclito, quien enseñaba que el mundo está en continuo movimiento, por lo que no puede haber conocimiento estable en este mundo. Platón admitirá también que no puede haber ciencia del mundo sensible, dado su carácter cambiante. Posteriormente, en un viaje a la península itálica, entró en contacto con las ideas de Parménides, según las cuales el ser es uno, único, perfecto, eterno e inmutable. Esto llevó a Platón a suponer que si el cambio es propio del mundo sensible, la perfección y la eternidad pueden ser las características de otro mundo, de un mundo suprasensible que, al igual que las formas de la geometría, sólo sería conocido por la inteligencia. Se trataría de un mundo distinto del mundo físico del que habían hablado los filósofos anteriores.

dedica Platón uno de sus diálogos más importantes: “República”, uno de los escritos que más han influido en la cultura occidental.

“República” y la educación filosófica

En este diálogo Platón plantea una cuestión fundamental: cómo debe organizarse la vida del hombre de acuerdo con las exigencias de la justicia. En otras palabras, cómo debemos vivir para vivir justamente. Para ello hay que distinguir lo justo de lo injusto y demostrar que la justicia es necesaria tanto para la vida individual como social. Según Platón *si nuestra conducta individual y social está de acuerdo con la justicia, se alcanzará la felicidad privada y la pública*. El hombre justo es el que ha logrado la armonía de sus facultades: razón, pasiones y apetitos. La sociedad justa es la que ha logrado la armonía de sus partes. Para Platón, la vida justa individual no se puede lograr al margen de la vida justa social. La moral individual, por lo tanto, se subordina a la moral social, a la política. El ideal de la sociedad perfecta se logra cuando hay una organización política justa. Cuando el Estado o el propio individuo van contra los principios de la justicia, sus consecuencias son desgracia. Los que no cumplan la ley serán sancionados en la vida futura, afirmación que va de acuerdo con su doctrina de la inmortalidad del alma. En el libro VII, a través de la narración de uno de sus mitos más famosos, el de la caverna, expone la **misión** que deben desempeñar los filósofos en la sociedad: *sacar a los hombres de la ignorancia e introducirlos en el auténtico conocimiento*.

EL MITO ALEGÓRICO DE LA CAVERNA

La educación filosófica tiene por objeto proporcionar al hombre el conocimiento de la realidad y, en último término, del Bien. En el mito de la caverna presenta a hombres prisioneros en el interior de una cueva, donde sólo llega la luz de un fuego encendido dentro de ella que proyecta en el fondo de la cueva sombras de las cosas. Los prisioneros encadenados no saben cuál es la realidad de las cosas, creen que lo que ven es lo real, pues no pueden volver la cabeza. Entre el fuego y los cautivos hay un camino, a lo largo del cual un muro, sobre el que aparecen las sombras de las cosas, conducidas por los hombres que pasan tras el muro. Dentro de la caverna se producen ecos de voces. Sin embargo, los cautivos piensan que son las sombras mismas las que hablan. Hasta aquí Platón se está refiriendo al primer grado de conocimiento del hombre, el conocimiento engañoso que proporcionan los sentidos.

El relato continúa narrando cómo uno de los prisioneros se libera de las cadenas, sale de la caverna y ve la luz del sol y los objetos reales iluminados por él. En un primer momento el cautivo se resistirá a creer lo que ve, pero, con el tiempo, se irá dando cuenta de que lo que ahora ve es la auténtica realidad. Después, pensará en los demás prisioneros que han quedado en el interior y que si vuelve y cuenta lo que ha visto fuera de ella, es posible que le tomen por loco y se rían de él. En esta parte del relato Platón se refiere a la situación del filósofo, que ha conseguido elevar su conocimiento por encima de lo sensible, que ha llegado a lo inteligible y a la idea de Bien, que percibe con dificultad pero comprendiendo que el Bien es la causa de todo. El conocimiento verdadero, por lo tanto, es el del mundo inteligible, representado por la luz del sol, y no el conocimiento sensible, representado por el del fuego de la caverna. Además, continúa Platón, si somos capaces de conocer lo que es el bien, podremos conducirnos con sabiduría. Este conocimiento, se

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

consigue mediante la *educación filosófica*. Alcanzarlo es difícil, por lo que Platón plantea proporcionar esta educación sólo a los más capaces. Estos se convertirían en filósofos aptos para gobernar el Estado. Los que gobiernan la sociedad deben ser los mejores, los que alcanzan el conocimiento inteligible, el único que es auténtico conocimiento. Para ello se deben servir de las ciencias, preludio de la filosofía, que son las encargadas de colocar al hombre en situación de entender la razón de todas las cosas.

Ideas para la exposición razonada del alumno

• EL VALOR DE NUESTROS CONOCIMIENTOS

Platón compara a los humanos con prisioneros atados en el interior de una caverna, por lo que no conocen la realidad sino la apariencia de las cosas, no entran en contacto con las cosas mismas, sino con sus imágenes. Advertimos sin demoras que la mayoría de nuestros conocimientos tampoco han sido adquiridos de la realidad de las cosas, sino a través de lo que hemos oído o leído respecto de ellas. La televisión, que nos permite ver lo sucesos del mundo, nos proporciona únicamente imágenes de las cosas, incluso distorsionadas. *¿Acaso seguimos viviendo en el interior de una caverna, representación de un mundo que nos trasmite una serie de conocimientos que son sólo sombras de lo real?* Existe una realidad distinta de las apariencias, un conocimiento racional distinto del sensible.

• LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

Platón dice que la educación filosófica es el medio que tienen los seres humanos para salir de la ignorancia, del interior de la caverna, y conseguir el conocimiento de la auténtica realidad que se encuentra fuera de la caverna. *Necesitamos de la educación filosófica para salir de nuestra ignorancia, es decir, de los falsos conocimientos de la realidad que hemos recibido.* La educación filosófica es como una *conversión*, que sólo se consigue si estamos dispuestos a abandonar los conocimientos y actitudes previas. Exige romper con los conocimientos heredados. Es, pues, un camino difícil, como difícil es para el prisionero salir de la cueva, -acostumbrado a las sombras, le deslumbra la luz del sol-. Pero es preciso superar el desasosiego que nos produce tener que abandonar los conocimientos adquiridos durante nuestra infancia. Tenemos que salir, estar dispuestos a vivir de otra forma. La idea de que educación filosófica es un camino difícil, que exige esfuerzo y dedicación, sigue vigente, sobre todo ahora que se ha difundido la idea equivocada de que la educación es como un juego. La educación, como todo aprendizaje, cuesta, no es una diversión.

• LA IMPORTANCIA DE LA POLÍTICA

El prisionero que mediante la educación filosófica ha sido capaz de llegar al conocimiento de la sabiduría, no debe permanecer en el exterior de la cueva, contemplando las maravillas descubiertas, sino que debe volver al interior y tratar de liberar a los otros prisioneros. La enseñanza de Platón tiene gran interés en un mundo tan insolidario como el nuestro. Los hombres buenos y justos no deben aislarse en una torre de marfil, sino que deben *volver a integrarse al mundo para liberar a los demás de su ignorancia*. Platón da una lección de *solidaridad* con su modo de vida filosófico. Aún sabiendo que los que siguen prisioneros de su ignorancia se resisten a su liberación y se burlan

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

de quien viene a liberarlos, el filósofo, debe intentar cambiar la realidad, interviniendo en la política. La idea de Platón sobre la necesaria formación de los políticos es, igualmente, de gran interés en nuestro tiempo. Planifica, una dura y larga preparación para los políticos. Sólo los mejores de los que han recibido educación filosófica, los que han llegado al auténtico conocimiento, son aptos para dirigir el Estado.

En resumen, Platón buscaba un conocimiento perfecto, una educación filosófica, y unos políticos perfectos. Son los *ideales platónicos*. ¿SON LOS NUESTROS? Que la perfección no sea cosa de este mundo no es excusa para tratar de conseguirla en el mayor grado posible. Desde este punto de vista, **la filosofía de Platón, es un punto de partida excelente para criticar nuestros conocimientos, nuestro sistema educativo y nuestra organización política.**

Experiencia Interdisciplinar en la materia Derecho en el Nivel Medio

Silvia Ester Senestrari

Abogada (UBA) Especialización en Formación de Formadores con orientación en Instituciones Educativas (CAEP)
Profesora en Ciencias Jurídicas y Contables (INES). *Profesora titular de Derecho y Trabajo y Ciudadanía* en Escuela
de Educación Media N° 2 y N° 3 – Campana, Prov. Buenos Aires .Argentina. *Profesora Provisional de Perspectiva
Pedagógico Didáctica II, Economía y gestión y su enseñanza I y II y Espacio de la Práctica Docente IV*, en el
Profesorado para la educación secundaria en Economía y Gestión - ISFDyT N° 15 – Campana, Prov. Buenos Aires.
Argentina

Resumen: El presente trabajo tiene como propósito exponer ante ustedes las experiencias con estudiantes del quinto año del nivel medio, referido a “La Discriminación” en la cual no se dejó de considerar los reiterados cambios en los diseños curriculares, sumando a la materia Derecho las perspectivas enriquecedoras de materias como Historia, Prácticas del Lenguaje, Matemática, entre otras.

La evolución de los trabajos de los chicos, sus investigaciones y sus aportes como sujetos de derecho.

Pretendo plasmar la utilidad de un análisis interdisciplinario para que los jóvenes vivencien, junto a la riqueza discutir con pares y docentes, procurando con el feed back una mayor claridad de conceptos y apropiación de saberes, pensamiento crítico, contando con la curiosidad como motivadora, no sin dejar de considerar el contexto tecnológico-social de los estudiantes.

Por último -si existe un último en docencia- se tratará de arribar a una reflexión, teniendo en cuenta las evaluaciones y autoevaluaciones para considerar las ventajas e inconvenientes de la implementación de nuevas metodologías en la enseñanza del derecho o materias de índole jurídicas.

Palabras clave: Experiencias – Cambios – Motivación –Reflexión – Interdisciplina- Evaluación

Al inicio del ciclo lectivo, los docentes de la Escuela de Educación Media N° 3, de la Ciudad de Campana, nos reunimos por áreas para confeccionar planificaciones anuales y trimestrales.

Cada año se proponen distintos ejes temáticos que enriquezcan las prácticas y la búsqueda de temáticas de interés, dando especial cabida a aquellos que estén fuera de lo prescripto en los diseños curriculares.

El año pasado, los integrantes del Departamento de Ciencias Sociales basaron sus fundamentos sobre tres líneas investigativas, siendo seleccionada la de la Discriminación para tratar las problemáticas detectadas en el Gabinete de Psicología de la escuela.

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho
Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

Pasadas las primeras clases – y luego del diagnóstico de sus cursos- los profesores acordaron que la discriminación detectada por el gabinete sea investigada por los alumnos del quinto año, dado que la currícula de ese año incluye las materias Derecho y Política y ciudadanía.

Cuando comenzamos a trabajar, profesores de otras áreas quisieron sumarse a la iniciativa, de modo tal que el Proyecto se transformó en uno interdisciplinario, que incluyó a docentes de materias tales como Prácticas del lenguaje, Matemática e Historia

El estímulo interactivo instituido fue el sustento de un trabajo colaborativo e integral, no exento de roces. Se confeccionaron planillas de seguimiento para constatar que los plazos se respetaran y no nos apartáramos del objetivo general

Cada uno, desde su especialidad, accionó para llevar un registro del trabajo de los estudiantes, los cuales, a su vez, periódicamente debían presentar los avances de la investigación, exponiéndolos en esquemas, mapas conceptuales, fuentes, etc. Cabe destacar el alto grado de interés y motivación mostrado por los alumnos al tratarse de un tema que los afectaba. El recurso de las nuevas tecnologías fue de suma importancia a la hora de procurarnos información actualizada de estadísticas y normativa.

La documentación fue recepcionada y corregida, y los materiales elaborados para exposición se presentaron en las aulas, en las clases finales y en la Feria Institucional.

El equipo de trabajo llegó a un acuerdo sobre los dispositivos de evaluación. Estos incluyeron tres coloquios –uno en cada turno-, abriéndose la participación a todo el alumnado en el acto de cierre.

Bibliografía:

- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy.* La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Colección Agenda educativa, Directora Edith Litwin. Edit. Amorrortu editores. Buenos Aires, 2000
- Johnson, D., Jonson, R, Holubec, E.* El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, 1999.
- Johnson, D., Jonson, R, Holubec, E.* Aprender juntos y solos. Editorial Aique. Serie Carrera docente. 1º edición. Editorial Aique. Buenos Aires, 1999.
- Narváez, Adriana E. y Motta, Sandra L.* El cómo de la interdisciplina. Colección Respuestas educativas. Edit. Magisterio. Buenos Aires, 1997
- Perrenoud, Philippe.* Diez nuevas competencias para enseñar. Edit. Graó. Barcelona, 2009

Representaciones sobre el aprendizaje de nociones jurídicas en el tránsito por el profesorado.

M. Patricia Frontini

Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación (FFyL, UBA).
Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO).
Profesora Auxiliar Regular de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho UBA).

Resumen: El trabajo que presentamos tiene como objeto comentar la indagación que estamos realizando a abogados ingresantes y egresados del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA acerca de sus concepciones sobre el aprendizaje en este dominio. Nos interesa explorar las características de sus concepciones en tanto futuros docentes y si éstas se modifican en su tránsito por el profesorado.

La investigación se inscribe en la línea de estudio sobre Pensamiento del Profesor, que entiende que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que comprenden, entre otras cuestiones, concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende. Estas concepciones son las que se ponen en acto y sirven de sustento a las múltiples decisiones que se toman en la práctica.

Sin embargo, a diferencia de investigaciones precedentes sobre el tema, consideramos que el estudio de las concepciones acerca del aprendizaje merece tomar en consideración aspectos relativos a la especificidad de dominio dando cuenta de las particularidades del aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Nos preguntamos, en primera instancia, cuál es la concepción acerca del aprendizaje que han construido los abogados a lo largo de su biografía escolar, incluida la formación universitaria, y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas. Nos interesa también indagar si la formación recibida durante el Profesorado puede dar lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

Palabras clave: Aprendizaje de ciencias jurídicas- concepciones- profesorado

Teorías implícitas sobre el aprendizaje de Ciencias Jurídicas

El trabajo que presentamos tiene como objeto indagar las concepciones que poseen los estudiantes del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA acerca del aprendizaje en este dominio y si éstas se modifican en su tránsito por el profesorado.

La investigación se inscribe en la línea de estudio sobre Pensamiento del Profesor, que entiende que el accionar docente se estructura desde ciertos esquemas o teorías implícitas que “comprenden

concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones...” (Camilloni, 2007, p.43). En este caso nos interesa estudiar las concepciones acerca del aprendizaje que portan los estudiantes del Profesorado, en tanto futuros docentes. El estudio de las concepciones acerca del aprendizaje merece tomar en consideración aspectos relativos a la especificidad de dominio dando cuenta de las particularidades del aprendizaje de las Ciencias Sociales (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011). Los desarrollos de la psicología cognitiva realizados a mediados del siglo XX han identificado el compromiso que tienen los contenidos en el desarrollo y el aprendizaje, y que el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Pozo, 1999; Karmiloff Smith, 1994). Estos nuevos puntos de vista nos llevan a la pregunta sobre los procesos de aprendizaje específicos en relación con conceptos en Ciencias Sociales, dentro de las cuales ubicamos a las Ciencias Jurídicas.

Por último cabe señalar que estas concepciones se construyen a lo largo de la biografía del sujeto, tanto en su interacción con el objeto de conocimiento como en sus intercambios con situaciones educativas en su biografía escolar. (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud, 2005; Zimmerman & Gerstenhaber, 2004). Dentro de este marco, nos interesa el impacto del paso por el Profesorado en el proceso de formación de estas concepciones (Feldman, 2004; Camilloni, op.cit; Terhart, 1987)

Nos preguntamos, en primera instancia, cuál es la concepción acerca del aprendizaje que han construido los abogados a lo largo de su biografía escolar, incluida la formación universitaria, y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas. Asimismo, se intentará indagar si la formación recibida durante el Profesorado dio lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

Marco de la investigación

En esta investigación, tomando como base la línea de estudio sobre el pensamiento del profesor partimos de la base de que las creencias o teorías implícitas que portan los docentes tienen incidencia en sus acciones y, por lo tanto, sus ideas acerca del aprendizaje influyen de alguna manera en cómo interpretan el aprendizaje y en cómo enseñan (Feldman, 2004, Kemmis, 1996). Los trabajos que viene desarrollando desde mediados de la década del '70 la línea de estudio sobre el Pensamiento del Profesor toma como premisa que el pensamiento guía y orienta la conducta por lo que tienen incidencia en la planificación y práctica de la enseñanza. Así, diferentes investigaciones, tanto desde la psicología como desde la didáctica (Feldman, 1993; Tabachnik & Zeichner, 1988, Zeichner & Tabachnik, 1981; Scheuer, de la Cruz & Pozo, 2010; Pozo, et ál, 2006; Zimmerman, 2000; entre otras) han estudiado las teorías o concepciones más o menos explícitas o implícitas que los docentes ponen en juego al momento de tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza. Entre otras cuestiones comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

cómo se aprende, de las funciones que deben cumplir y de la estructuración del conocimiento a ser enseñado en el que se incluyen procesos de selección, secuenciación, organización y presentación del contenido (Camilloni, 2007).

Estas ideas son articuladas mediante ciertos significados organizadores, o “perspectivas”, que constituyen una “manera de mirar las cosas”. Si se acepta esta manera de definir “teorías”, se puede decir que los docentes utilizan teorías pedagógicas que son personales pero no individuales ya que se encuadran dentro de opciones limitadas. Esto no significa que la acción esté directamente orientada por prescripciones de estas teorías, pero sí que son un componente del conocimiento práctico de los docentes; es un conocimiento necesario para la acción (Feldman, 2004).

¿Cómo se forman esas concepciones docentes? Como primera aproximación podemos decir que ese saber se configura en relación con factores como la formación docente inicial, las primeras experiencias profesionales o las características del trabajo en las aulas. Sin embargo, falta agregar que estas ideas fueron construidas en la historia escolar del sujeto. La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa un caudal de experiencia personal muy relevante cuya potencia se debe a que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas constitutivas de la vida de una persona y en situación (Alliaud y Antelo, 2009). Esto genera que estas experiencias tiendan a ser reproducidas por los docentes en situaciones análogas o semejantes. Es por ello que, si no son revisados a partir de un ejercicio autorreflexivo, podrían tender a reproducir el mismo tipo de prácticas a las que el docente fue expuesto como alumno.

Por otra parte, tomamos el enfoque constructivista, hegemónico en la Psicología de la cognición, para el cual el aprendizaje consiste en un proceso de construcción a partir de la interacción entre los conocimientos previos del sujeto y el nuevo conocimiento. En esta línea, los desarrollos de la Psicología cognitiva a mediados del siglo XX pudieron identificar el compromiso que tienen los contenidos específicos en el desarrollo cognitivo y que el uso de las estructuras del pensamiento varía según el tipo de problema y naturaleza de los contenidos (Pozo, 1999). Esto llevó a la pregunta sobre los procesos de aprendizaje específicos en relación con conceptos en Ciencias Sociales, dentro de las cuales, desde el punto de vista de la psicología del conocimiento, ubicamos a las Ciencias jurídicas.

Diferentes trabajos han mostrado la particularidad del aprendizaje de las Ciencias Sociales (Carretero & Castorina, 2010; Carretero, 2011) enfatizando la complejidad del aprendizaje en este dominio y plantean la dificultad que tienen los niños y adolescentes en comprender adecuadamente conceptos de las Ciencias Sociales y la modificación de sus ideas previas (Carretero, Pozo & Asensio 1983; Pozo & Carretero, 1987; Pozo 1987). Afirman que los alumnos, incluso durante la adolescencia y la vida adulta, tienen representaciones anecdóticas y personalistas de conceptos sociales más que cualidades abstractas, lo cual limita la comprensión de los hechos históricos y sociales (Carretero, 2011; Voss, Carretero, Kenneth & Silfies, 1994; Carretero & Voss, 2004). Asimismo, estos contenidos están cargados de valores de tipo político e ideológico que son muy resistentes al cambio. En muchas ocasiones, la comprensión de un contenido de

las ciencias sociales implica una reestructuración cognitiva que no se logra a partir de la mera exposición del estudiante ante la nueva información porque están implicados allí una serie de valores, ideas y actitudes acerca de los fenómenos sociales reticentes a ser modificados. La influencia que ejercen los valores es tan importante que lleva a los sujetos a distorsionar o deformar la información para que sus convicciones no sean conmovidas.

Nos preguntamos si las concepciones implícitas que han construido los docentes a lo largo de su formación (incluida su biografía escolar) tienen en cuenta esta particular complejidad que tiene el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas.

Desde este marco teórico es que nos interesa estudiar las concepciones acerca del aprendizaje que han construido los abogados, futuros docentes, a lo largo de su biografía escolar y si reconocen particularidades en el aprendizaje de las Ciencias jurídicas como dominio específico. Asimismo, se intentará indagar si la formación recibida durante el Profesorado dio lugar a modificaciones en esas concepciones y si es así, en qué sentido.

Metodología utilizada.

La investigación consiste en un estudio empírico de carácter cualitativo. Se enmarca en una lógica epistemológica subjetivista interpretativa (Montero y León, 2007) ya que se busca analizar la perspectiva de los participantes.

Es un tipo de estudio descriptivo (Hernandez Sampieri, R; Fernandez Collado, C y Baptista Lucio, P (2006); se pretende primero describir las representaciones de los abogados sobre cómo se aprende al ingresar y egresar del profesorado para después comparar los resultados de los dos grupos. El diseño es transversal ya que la descripción de las representaciones de los sujetos seleccionados se hace mediante comparaciones de grupos diferentes en un mismo momento.

Se realizarán entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes de modo que, si bien el investigador contará con una guía de carácter abierto, podrá reformular, modificar, reemplazar o agregar preguntas en función de las respuestas que plantee el entrevistado. Las preguntas desarrolladas indagan las concepciones acerca del aprendizaje en general que tienen los abogados para continuar con las ciencias jurídicas en particular.

Algunos avances del proceso de indagación

Actualmente estamos en pleno proceso de indagación. Ya se han realizado las entrevistas a estudiantes, ingresantes al profesorado en ciencias Jurídicas y queda avanzar en el trabajo de campo con los abogados que ya culminaron el profesorado, y por supuesto, el trabajo de análisis y comparación.

Como un primer dato significativo que recogimos en el relevamiento, vimos que la casi totalidad de los abogados ingresantes al profesorado, no reconocen en el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas la complejidad y dificultad que le otorga el contenido específico. Si bien todavía falta

III Jornadas de Enseñanza del Derecho – 9 y 10 de septiembre de 2013 – Facultad de Derecho

Eje: Buenas prácticas de enseñanza del Derecho en el Nivel Medio

procesar y analizar en profundidad los datos, podemos adelantar por ejemplo que ante la pregunta sobre si creen que en la escuela secundaria hay dificultades particulares en el aprendizaje de nociones jurídicas, la mayoría plantea que no y los que las reconocen plantean que se trata de una dificultad del alumno para estudiar o falta de interés. En algunos casos se reconoce la importancia de la estrategia didáctica utilizada pero no la especificidad de dominio.

Consideramos que la presente investigación puede realizar aportes significativos para la Didáctica de las Ciencias Jurídicas, en una temática que no cuenta con muchas producciones al respecto.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- Camilloni, A (comp) (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2011) *Constructivismo y Educación*, 1ºed. 1º reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero y Castorina (2010) *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M; Pozo J.I. y Asensio, M (1983). “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia”. En *Infancia y aprendizaje*, 12, 81-95.
- Carretero, M. y Voss, J.F. (eds) (2004) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Hillsdale:LEA
- Feldman, D. (1993) *El pensamiento de los docentes y la innovación educativa: un estudio sobre esquemas, creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios*. Informe de investigación. Buenos Aires: I.I.C.E.,UBA, (Manuscrito inédito)
- Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. 1ª edición, 1ª reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Hernandez Sampieri, R; Fernandez Collado, C y Baptista Lucio, P (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc. Graw- Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Karmiloff Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kemmis (1996) “Introducción” En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. La Coruña: Morata.
- Montero I. y León O. (2007) “A guide for naming research studies in Psychology. En *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 7, No. 3, pp. 847-862. Revisado el 27 de diciembre del 2012 desde Internet: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf.
- Pozo, I (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata
- Pozo, J.I. (1999) “Sobre las relaciones entre el conocimiento cotidiano de los alumnos y el conocimiento científico: del cambio conceptual a la integración jerárquica”. En *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, junio, p. 15 - 29
- Pozo J.I. y Carretero M. (1987) “Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas”. En *Infancia y aprendizaje* 38, 35- 52.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N-; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E; y De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Scheuer, N.; De la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010) *Aprender a dibujar y escribir: las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tabachnick,R. y Zeichner, K. (1988). “Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta en clase”. En Angulo, L.V. (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España: Marfil.
- Terhart, E. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?*. Buenos Aires, Argentina: *Revista de Educación*, 284, pp. 133-158. Presentado originalmente como ponencia en la Deutsche Gessellschaft Für Erziehungswissenschaft, Kiel, 1984.
- Voss, J. F.; Carretero, M.; Kenneth, J. y Silfies, L.N.(1994) “The collapse of the Soviet Union. A Case study en Casual Reasoning”. En Carretero, M. y Voss, J. F. (eds) *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. Hillsdale, LEA
- Zeichner, K y Tabachnick, R (1981) Are the effects of University teacher education washed out by school experience?. *Journal of teacher education*, XXXII, 3,pp:7-11.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber C.(2000): "Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial". En *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. N. Elichiry comp. Buenos Aires, Argentina: Manantial.