



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Título: La lectura de los autores clásicos del pensamiento político: *una propuesta de innovación para un mejor acercamiento y su resignificación para los tiempos actuales.*

Autor: Carlos Alberto Grasa

Director: Lautaro Martín Ramírez

Asesora: Silvania González Refojo

Año: 2022

“El pasado dice cosas que interesan al futuro”

Eduardo Galeano¹

RESUMEN

El siguiente Trabajo Final Integrador (TFI) constituye una propuesta de innovación en el ámbito de la asignatura Derecho Político dentro el Plan de Estudios 6 de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el marco del Reglamento de Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

La propuesta que se presenta surgió de una reflexión personal sobre mi experiencia en la práctica docente, en particular acerca de la enseñanza de la historia universal del pensamiento político, a partir de los conocimientos construidos en los diferentes cursos de la Especialización en Docencia Universitaria.

Justamente el primer resultado obtenido en el paso por el referido curso de formación docente ha sido la de sentirme de algún modo “incómodo” en mi rol como profesor universitario, y es entonces que, a partir del cuestionamiento de mi propia práctica habitual, intentaré —con los conceptos adquiridos del campo educativo— traducir esa incomodidad en el diseño de una propuesta de innovación fundamentada en la revisión de mi hacer.

De ahí que el objetivo general del trabajo es elaborar una propuesta que mejore la forma habitualmente utilizada en la lectura y enseñanza de los pensadores políticos clásicos, que permita superar la dificultad de los estudiantes en dicha práctica. Asimismo, se propone generar otras relaciones conocimiento-

¹ Extraído de Bernasconi, Pablo, en

[https://www.facebook.com/photo/?fbid=514900360007792&set=a.194044055426759&_cft__\[0\]=AZX-XSBmD00jiz8vjbd3g966RAolanmxikem4IAM0I2Rbl65tl_h4aa0wXuaDPGN5QT9K5Vr0pE4_pfxk6yn-m1o4cW9ObvHRom9PblWLQWsVVNIPHTEuOpIHDXqEY3I358HJtZ3K18LCiVdh_9cjFWqUegbZCee9EHG894DA-BUlg&_tn_ =EH-R](https://www.facebook.com/photo/?fbid=514900360007792&set=a.194044055426759&_cft__[0]=AZX-XSBmD00jiz8vjbd3g966RAolanmxikem4IAM0I2Rbl65tl_h4aa0wXuaDPGN5QT9K5Vr0pE4_pfxk6yn-m1o4cW9ObvHRom9PblWLQWsVVNIPHTEuOpIHDXqEY3I358HJtZ3K18LCiVdh_9cjFWqUegbZCee9EHG894DA-BUlg&_tn_ =EH-R)

estudiante centradas en la articulación entre el pensamiento clásico y la realidad política actual.

A instancia del presente Trabajo Final Integrador, asumo el rol de docente reflexivo, intentando indagar sobre las configuraciones didácticas empleadas en el aula con la intención de cuestionar mi propia práctica y mi forma de concebir el acto educativo en función del contexto y las situaciones particulares que enfrento como profesional de la educación.

Desde esa posición, planteo el diseño de una propuesta innovadora para la lectura de los clásicos de la filosofía política, ponderando su significancia para los tiempos actuales e intentando despertar el interés de los alumnos con dicho ejercicio.

INTRODUCCIÓN

A través del presente Trabajo Final Integrador se propone abordar una problemática de enseñanza identificada en la Cátedra 1 de la asignatura Derecho Político de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la UNLP referida a una propuesta para el abordaje de los contenidos de la historia del pensamiento político mediante la lectura de obras clásicas, con la intención de promover en los alumnos un acercamiento significativo y de mayor interés en dicha práctica sin que les deje la sensación de estudiar algo vetusto, inalcanzable e incomprensible en el siglo XXI.

Los docentes compartimos saberes pedagógicos construidos —entre otras fuentes— en relación con experiencias de nuestra propia práctica docente (Tardif, 2004). Somos portadores de modelos internalizados en los procesos de formación y obramos marcados por una historia socioeducativa particular la cual se expresa justamente en la manera de posicionarnos frente dichos hábitos docentes.

En ese marco, tal saber práctico es vivido por los docentes como un hecho natural, en tanto están justificados desde la práctica los procesos de

transmisión, y en consecuencia, entre otras cuestiones, surge la necesidad de generar estrategias e instrumentos para replantear el trabajo práctico académico, siendo necesario diseñar propuestas tendientes a adaptar recorridos curriculares, sustituir los moldes clásicos de las profesiones, promover desplazamientos que cambien líneas de formación, ofertar unidades instruccionales combinables en función de prácticas profesionales complejas, entre otras múltiples alternativas.

Desde una posición reflexiva, surge la necesidad de revisar las prácticas docentes para modificarlas y generar así replanteos y nuevos modelos de ejercicio de enseñanza.

Ello implica para el docente asumirse como protagonista de cambios internos significativos, revisando el acto de enseñanza, es decir, cuestionando sus propios roles y funciones, así como también los de la enseñanza universitaria, y la estructura organizativa y pedagógica.

Así, la reconversión de prácticas docentes que tienden a ser legitimadas en función de tal proceso, abren un espacio para el abordaje del aporte pedagógico de la educación superior. En rigor, lo que de verdad interesa es ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que los circunda.

A partir de esa premisa, los docentes necesitamos formularnos las siguientes preguntas: ¿qué sentido tiene situarse ante un grupo de alumnos para hablar de ciertos contenidos disciplinares? ¿qué aportes traen a los alumnos los contenidos que se tratan abordar en la disciplina? ¿qué se pretende conseguir de los alumnos en la cátedra? ¿cómo relacionar lo que ellos saben, lo que han vivido, y les preocupa? ¿cómo hacerlo con los nuevos contenidos?

Las prácticas de la enseñanza son consideradas en sus dimensiones política, histórica y social, económica y particularmente ética. Son espacios y tiempos de práctica reflexiva, crítica, propositiva en el sentido transformador, justificada y orientada por las necesidades de interrelación entre teoría y práctica educativa, como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación.

En esa lógica, encuentro como una problemática a reconsiderar aquella que se traduce en el abordaje didáctico que desde la Cátedra 1 de Derecho Político venimos realizando sobre los saberes teóricos vinculados a la Historia del Pensamiento Político.

Estos conocimientos se encuentran formulados como contenidos de enseñanza en el programa de la materia con el propósito de desarrollar la formación interdisciplinaria del perfil jurídico, permitiendo a los estudiantes desarrollar su capacidad de pensamiento crítico y la argumentación sobre bases jurídicas.

Sin embargo, desde las prácticas de enseñanza del cuerpo docente, no se ha logrado despertar aún un interés profundo en los alumnos por vincularse con estos saberes.

Por esto asumo como problemática esta situación, que se vuelve centro de mi interés, y a partir de la cual presentaré mi análisis y plantearé una innovación educativa tendiente a mejorar la enseñanza de la historia del pensamiento político desde un enfoque que involucre como punto de partida qué significancia tienen actualmente los autores clásicos políticos para nosotros.

PRIMERA PARTE

1. Caracterización del problema: contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone

A los fines de circunscribir la problemática planteada, haré una breve descripción de la unidad académica a la que pertenezco, me detendré en ponderar la relevancia de seguir leyendo los clásicos del pensamiento político, a continuación, me enfocaré en delinear la problemática en particular, es decir, las dificultades que presentan los alumnos en la lectura de esos textos clásicos.

Finalmente, describiré los argumentos que dan justificación a un proyecto de innovación, como el que aquí se propone.

a. De la unidad académica:

Dentro del plan de estudios vigente de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, la asignatura Derecho Político se ubica en lo que se entiende como el eje introductorio, junto con las materias de primer año.

Además, la asignatura tiene como correlativas las materias “Introducción a la Sociología” e “Historia Constitucional Argentina”.

Por su parte, la Cátedra 1 de la asignatura Derecho Político se halla integrada por su Profesor Titular y seis (6) comisiones, cada una con su correspondiente Profesor Adjunto, entre los cuales me incluyo.

Se trata de una materia cuatrimestral con una carga horaria semanal consta de un total de seis (6) horas cátedras, distribuidas de la siguiente manera: dos (2) horas a cargo del Titular y cuatro (4) horas para cada una de las comisiones a cargo de los Profesores Adjuntos.

En tal carácter, tengo asignada una Comisión, cuyo espacio comparto con otra compañera con cargo también de Adjunta, y que, a los fines de una mejor optimización, nos hemos distribuido dos (2) horas semanales cada uno.

Por otra parte, el programa de la materia Derecho Político consta de tres (3) partes a saber:

Parte A) Teoría, donde se abordan contenidos tales como: Política y Derecho, Ciencia Política, Teoría del Estado, Derecho y Estado, Legitimación, Fuerzas Políticas, Sistema de Gobierno, etc.

Parte B) Evolución del Pensamiento Político Universal en la Historia Política, donde se abordan la Antigüedad (Grecia-Sócrates, Platón, Aristóteles, etc.- Roma, Cristianismo), Medioevo (Feudalismo, poliarquía, Iglesia, etc.), Edad Moderna (Renacimiento, Maquiavelo, Reforma Protestante, Lutero, Absolutismo, Bodin, Hobbes, Moro, etc.), Revoluciones Liberales Burguesas (Inglaterra, Locke, EEUU, El Federalista, Francia, Rousseau, Montesquieu, Iluminismo) Edad Contemporánea (reaccionarios, Burke, Tocqueville, Liberalismo, Utilitarismo, Historicismo, Hegel, Socialismo, Marx, Revolución Rusa, Lenin, Trotsky, Stalin, Nacionalismo, Maurras, Positivismo, Fascismo, Nazismo, Socialdemocracia).

Parte C) Las ideas políticas en la Historia Argentina cuyos contenidos abarcan desde la Revolución de mayo de 1810 hasta el derrocamiento de Juan Domingo Perón en el año 1955.

En este sentido, advierto que el programa vigente fue aprobado por el entonces Honorable Consejo Superior en el año 1990, razón por la cual intentamos desde la unidad académica agregar contenidos a la asignatura que no han sido contemplados por el plan de estudios de la carrera, tales como Posmodernidad y Populismos.

En lo que respecta a la historia política argentina, intentamos abordar incluso la vuelta a la democracia en 1983, con la finalidad de abordar específicamente el Terrorismo de Estado (1976-1983) y la consolidación de la forma democrática como régimen político.

b. ¿Por qué la lectura de los clásicos del pensamiento político?:

Dentro de ese marco referencial de composición del espacio académico y de los contenidos propuestos por el curriculum, se me ha asignado en el ámbito de la comisión –casi con exclusividad- abordar los saberes respecto a las partes B y C correspondiente a la historia de las ideas políticas y/o filosofía política (universal y argentina).

Allí es donde sitúo la problemática que planteo y cuya reflexión crítica y consiguiente mejoramiento resultan ser los ejes temáticos del presente trabajo.

Concretamente, la práctica docente que cuestiono se contextualiza en el marco de las clases sobre historia de las ideas del pensamiento político, donde el abordaje de los contenidos sobre filosofía política se ha venido realizado durante mucho tiempo a partir de un material de lectura, que debiera seguir siendo presentado a los estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos mencionados.

La pregunta se impone: ¿por qué leer los clásicos del pensamiento político, en vez de concentrarse en lecturas que nos hagan entender más a fondo nuestro tiempo?

A priori debemos considerar como punto de partida la importancia de enseñar la historia de las ideas políticas, entendida como una disciplina

interesada en reconstruir e interpretar las preocupaciones centrales, experiencias e ideas formativas de los seres humanos con respecto a la política a lo largo de la historia.

En ese sentido, vale entender que la filosofía política significa reflexionar sobre cuestiones que afectan a la comunidad en general (Wolin, 2004), y las enseñanzas de los grandes filósofos políticos son importantes no sólo históricamente, como fenómenos acerca de los cuales hemos de aprender si queremos comprender las sociedades del pasado y del presente, sino también como fenómenos de los que hemos de conocer si deseamos comprender esas sociedades (Strauss, 2014).

De aquí que las preguntas formuladas por los filósofos o pensadores políticos del pasado siguen vigentes en nuestra propia sociedad, aunque sólo del modo en que pueden estar vigentes esas preguntas, es decir, en la medida que puedan resignificar esos aportes de ideas.

Desde la unidad académica que integro, entendemos que volver a los clásicos del pensamiento político es una tarea indispensable y totalmente vigente para acercarse a la realidad política del presente.

En apoyo a ello, resulta interesante el aporte que hace Atilio Borón (1999) cuando señala que el retorno a los clásicos “... *es imprescindible, no sólo necesario, pero no puede llevarse a cabo haciendo abstracción del íntimo nexo entre teoría y modo de producción, que ocasiona que nuestro regreso actual a Platón o Aristóteles, o a Maquiavelo y Tomás de Aquino... no pueda ser concebido como un esfuerzo de ‘leer’ un texto venerable con las mismas claves interpretativas que hubiéramos utilizado en los albores del Renacimiento...*” y a continuación agrega “...*Por el contrario, el ‘retorno’ propiciado ...supone un permanente ‘ir y venir’, merced al cual las teorías y los conceptos de la tradición clásica son resignificados a la luz de la experiencia actual, es decir, de los rasgos característicos de las estructuras y procesos del capitalismo de fin de siglo...*” (p.13).

De ese modo, el sociólogo argentino justifica que un clásico siempre tiene algo más para decir, su mensaje se renueva constantemente, ya que su interpretación no está fijada, sino que varía según las lecturas en una tradición

que no sólo los conserva, sino que los reinterpreta, llegando incluso a descubrir nuevas perspectivas. Concretamente, los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado.

Justamente lo que torna valioso al pensamiento clásico es que sea atemporal dado que habla de cosas que están más allá del presente efímero, y abren otros horizontes y ofrecen ideas sobre el mundo que van mucho más allá de lo actual y cotidiano. Y nos hace críticos, escépticos y más imaginativos.

Es decir, la lectura de los textos clásicos es un proceso activo y creativo, un incesante “ida y vuelta”, y que trae consigo una “re-lectura”; esto es, volver a leer cada vez para significar de nuevo su aporte, actualizando en el contexto presente, y en donde nuestras nuevas preguntas —instigadas por las inquietudes y ansiedades que nos provoca el mundo de hoy, en el aquí y ahora— suscitan renovadas respuestas de parte de los autores clásicos.

Dicho en otros términos, el retorno actualizado a las fuentes clásicas del pensamiento político implica —más que una excursión al pasado— un permanente “ida y vuelta” a través de la cual se resignifican los conceptos y teorías de la tradición política a la luz de nuestra coyuntura de principios del siglo XXI.

En realidad, la historia del pensamiento político sintetiza una tradición cuya supervivencia supone su capacidad para enriquecerse ininterrumpidamente, resignificando su vigencia continuamente a medida que pasa el tiempo, porque tiene tanto para decir sobre el mundo presente como del mundo pasado sobre el que escribió el autor.

En todo caso, si algo está claro es que con la lectura de los clásicos del pensamiento político se trata de interpelar a una tradición viva, y no de adentrarse en un cementerio de ideas o en un oscuro laberinto de restos arqueológicos.

Por ello, desde la cátedra entendemos que resulta imposible pensar la política de hoy sin la lectura de los clásicos del pensamiento político. Lo que hacemos y decimos, nuestro modo de hacer y decir, no nos pertenece del todo; no somos dueños absolutos ni de nuestra acción ni de nuestra palabra. Más aún, leer un clásico y reflexionar sobre la política son procesos simultáneos.

Y así, llegar a descubrir qué significado adquieren actualmente para nosotros los textos del pensamiento político clásico. En tal sentido, a través de la práctica de su lectura pretendemos facilitar la recuperación de las voces históricas de los autores procurando su resonancia en el presente.

En síntesis, comprender nuestro presente en clave con la historia de los pensadores políticos clásicos.

c. La problemática en torno a la enseñanza y lectura de los clásicos:

Sin embargo, si bien esos son —entre otros— los objetivos de la Cátedra, expresados y fundamentados en el programa de contenidos de la materia, en rigor, los saberes teóricos sobre la historia del pensamiento político universal son presentados como un listado cronológico de autores e ideas que los alumnos no logran comprender o incorporar para su formación jurídica interdisciplinaria.

Por lo general, la enseñanza se organiza en clases expositivas donde los docentes describimos brevemente el contexto sociopolítico del pensador, así como su biografía, para luego describir los rasgos más destacados de su pensamiento y que cual ha sido su aporte al mundo de las ideas políticas.

Asimismo, en los casos en que se ha indicado previamente los autores a desarrollar, hemos procurado la intervención de los estudiantes que, en mayor medida, resulta escasa.

En ese sentido, quienes conformamos la cátedra hemos constatado que ese formato de abordaje de la historia de pensamiento político supone problemáticas tanto para el cuerpo docente como para los alumnos en cada cuatrimestre.

Frente a ello hemos intentado —a modo de superar las dificultades planteadas— el diseño de algunas prácticas.

Una dificultad vinculada a los alumnos se presenta cuando al dar cuenta de que sus saberes están mediados con la lectura de obras que refieren a la Historia de las Ideas Políticas. Ejemplo de ello, es el “Manual de Historia Política” de Germán Bidart Campos, cuyo autor da cuenta de “su lectura” y, por

consiguiente, “su interpretación” de cada uno de los pensadores y/o filósofos políticos.

Sin desconocer que dicha práctica resulta —para los estudiantes— más útil, sencilla y resolutive para aproximarse a los contenidos propuestos, advierto que el sesgo del autor obtura la comprensión que de los clásicos se persigue en la cátedra.

Ello, porque con la lectura de un autor que da cuenta del pensamiento de los pensadores políticos, entiendo que no se logra una comprensión de los clásicos en el sentido que persigue la Cátedra en sus propósitos pedagógicos.

Desde mi postura crítica, advierto que dicha práctica contempla una superposición entre recurso (forma) y contenido, pero no se nos puede escapar que en el complejo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, la forma se transforma en contenido toda vez que recrea las relaciones que los sujetos entablan con el saber y que implica un modo particular de apropiación y de construcción de la subjetividad (López, A. y Hoz, G., 2020).

En consecuencia, parecería que a partir de ese modo de intervención asumida y diseñada en base a la utilización de un único autor que sintetiza la historia del pensamiento político universal, no sostendría el contenido ni los propósitos de abordaje de la Cátedra.

En algunas ocasiones, como alternativa hemos ofrecido un texto breve (ej.: capítulo, porción, u otros registros) de un pensador a abordar en la clase siguiente. Y para “motivar” su lectura, debía realizar un mínimo test de lectura de no más de tres (3) preguntas sobre el texto.

Debo destacar que en ciertas oportunidades esta práctica con algunos pensadores resultó muy interesante para el desarrollo de la clase posterior, donde los estudiantes tomaron activa intervención y participación con intercambio de opiniones o interpretaciones acerca del material utilizado y el pensamiento analizado.

En otras oportunidades hemos propuesto guías de lectura sobre determinados autores, a modo de facilitar un mejor acercamiento con el pensador clásico.

En otras, se han brindado apoyos o soportes de enseñanza a los alumnos tales como videos explicativos o audios pregrabados (en formato de podcast) para acercarlos al material al momento de la lectura autónoma.

Por otro lado, en lo que concierne a los docentes, la mayor complejidad se encuentra en la naturaleza de los contenidos propuestos: pretendemos brindar saberes con un alto grado de abstracción; se trata de textos con un lenguaje muy específico, con una marcada distancia temporal-espacial entre el pensamiento de cada autor clásico con la vida de los estudiantes y sus modos de pensar.

Concretamente, la abstracción tiene que ver con pretender exponer la idea política fundamental de un pensador que vivió y escribió hace más de mil años del otro lado del océano a estudiantes universitarios de comienzos del siglo XXI.

Sumado a ello, cabe agregar el escaso tiempo de enseñanza dedicado al contenido específico de filosofía política dentro del diseño propuesto por la unidad académica: dos horas cátedras semanales resulta ser un acotado espacio temporal para abarcar un recorrido de tres mil años de ideas políticas.

Y, mal que nos pese, no parece una solución posible aumentar esa dedicación de tiempo, dado el extenso diseño curricular de la asignatura, descrito en los párrafos anteriores.

Frente a la existencia de dicha situación problemática, que aún no ha sido resuelta satisfactoriamente mediante la práctica cotidiana desde la unidad académica que integro, se desprende una preocupación propia como agente educativo, dado aquí y ahora mi pretendido carácter de “interventor”, categoría central de la pedagogía (Silber, 2013).

En ese orden, entiendo que la problemática señalada conlleva la dificultad en transmitir un pensamiento político en abstracto y la imposibilidad de apropiación del material de lectura por parte de los alumnos. Aquí las problemáticas exteriorizadas convergen en un punto: ¿tiene relación el diseño de los contenidos con el nivel de aprovechamiento del material de lectura que logran hacer los alumnos? Y de ello, surge otro interrogante que invita a la

acción: ¿cómo propiciar el interés de los estudiantes de abogacía por la lectura de los pensadores políticos clásicos?

d. Justificación de la propuesta de innovación:

El objetivo del presente trabajo es proponer una innovación educativa para enseñar a los pensadores políticos clásicos, vinculándolos a la realidad política más cercana a los estudiantes del siglo XXI.

Es decir, que el saber específico no resulte ser un listado o catálogo cronológico de pensadores e ideas, sino la posibilidad de que los alumnos reflexionen sobre problemas o situaciones actuales y así puedan contar con diversos argumentos interdisciplinarios para el abordaje de problemas jurídicos.

Con ese fin hay que tener en cuenta que una propuesta de innovación educativa, como la que se propone, es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución.

Según Arturo Barraza Macías (2013), la propuesta de actuación docente tiene como actor principal al profesor, y su ámbito empírico de problematización es la docencia. El profesor, como principal usuario y beneficiario, debe participar activamente en la elaboración de la propuesta de intervención educativa, ya sea en carácter de único actor o como miembro de un equipo colectivo docente.

Dicho autor destaca que en este tipo de propuestas se abordan temas didácticos relacionados directamente con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. Y que precisamente, la promoción de la comprensión lectora, la enseñanza de la historia, el uso de recursos didácticos — problemáticas aquí apuntadas— son preocupaciones temáticas generadoras de una propuesta de actuación docente.

En ese marco, la innovación supone posicionarse desde el conflicto, en tanto supone la materialización de ciertas rupturas con algunas prácticas que han permanecido vigentes por más o menos tiempo, para poder reemplazarlas por otras que se estiman mejor o más apropiadas para el contexto y realidad en la que se trabaja.

Toda innovación reviste un carácter protagónico, toda vez que es un proceso con dimensión política, en el sentido que es una acción comprometida con la toma de decisiones sobre cómo se interrumpen formas tradiciones instituidas, quiénes tienen esa iniciativa, cuáles son los problemas percibidos, a qué necesidades responden, cómo lo hacen y cómo organizar la nueva práctica (Lucarelli, 2004).

Por lo demás, innovar implica una actitud novedosa, es utilizar una nueva herramienta junto con nuevas habilidades y una nueva forma de organizar el trabajo. Con ello, podemos afirmar que para hablar de innovación tenemos que poseer algo novedoso para alguien y que esa novedad pretenda ser introducida por ese mismo alguien.

Así, las innovaciones vienen a resolver problemas, a cambiar un estado insatisfactorio de una realidad, y que en tanto le pertenece a quien desea solucionar dichos problemas, seguramente obtenga mayor grado de compromiso al realizarla.

En definitiva, la idea de cambio subyace necesariamente en cualquier propuesta de innovación educativa, como la que aquí se presenta.

A través del presente trabajo, asumo el rol de elaborador de una propuesta de intervención educativa, que desde el enfoque crítico progresista implica constituirse en agente educativo que tiene una necesidad o situación problemática en su práctica profesional interesado en cambiar y mejorar las prácticas profesionales.

Esa labor como profesional reflexivo conlleva en la práctica la toma de ciertas decisiones, es decir un complejo de actividades que hacen que el ejercicio de la docencia como profesión se vuelva un saber en la medida que hace reflexiva la práctica misma (Schön, 1992).

Desde esa posición, y luego de haber atravesado una carrera de especialización docente, creo ser más consciente de que al pensar y diseñar una innovación no existe un método o una estrategia superior, ya que cualquier método, cualquier estrategia puede ser adecuada para mejorar una problemática específica.

Ya lo ha proclamado Gloria Edelstein (2002): la enseñanza reviste signos que la caracterizan como una práctica altamente compleja, dado que se desarrolla en escenarios singulares, marcados por un contexto, y en la cual es imposible alcanzar la uniformidad. Por ello, los diversos determinantes que complejizan la práctica docente impactan de modo sensible en la tarea cotidiana.

Así, la elección del trabajo de innovación depende de múltiples factores que deberían tenerse en cuenta: mi personalidad y estilo como docente; los objetivos que me propongo; los objetivos educativos de la disciplina; las características de los estudiantes de derecho; su desempeño académico; las condiciones generales de trabajo —aula, aula virtual, materiales, etc. —; entre otros.

En consecuencia, cada propuesta de intervención —como la aquí se pretende— se encuentra signada por la singularidad. Y cada innovación configura un proceso de cambio que pasa por diferentes fases que implican agentes diversos y se desarrollan en contextos diversos.

En todo proceso de innovación adquiere importancia la voluntad ética tendiente a mejorar un proceso educativo, convirtiéndolo en más dinámico, no solamente en el sentido de la apertura para la participación de las personas o instituciones involucradas, sino también, desde la óptica que permita la mejor aprehensión de los significados y alcances de aquello con lo que se trabaja en el aula y sobre lo que se procura enseñar (como propósito docente), a la vez que se proyecta (como objetivo de los estudiantes) adquirir de una manera relacional, práctica y dinámica.

De ahí que se entienda a la innovación como “... *una realidad dinámica y multidimensional en la que, como en toda acción social, tiene cabida lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo simbólico, lo individual y lo colectivo...*” (Zabalza Braza, M. y ot., 2012, p. 36).

En cierta forma, las interpretaciones que un proceso de innovación pretende modificar constituyen el entramado simbólico de toda innovación, el cual se traduce en nuevas estrategias educativas, contenidos culturales que se sitúan en lugar preferente y en detrimento de otros, diferentes maneras de organizar los tiempos, espacios, etc.

En tal sentido, entiendo que resulta clave cuestionar y replantear el proceso de presentación de los contenidos que se pretenden abordar, y así, reflexionar acerca del valor de esos contenidos para ser aprendidos.

Es decir, mediante el presente trabajo de innovación no se busca revisar los contenidos sobre historia del pensamiento político, sino la forma en los que se construyen como tales para su enseñanza.

En definitiva, la idea de la propuesta innovativa implica una interrupción de una determinada forma de comportamiento que se viene repitiendo en el tiempo dentro del aula.

Diseñar una intervención no es solamente armar un modelo, es tener que reconocer que en mi calidad de docente universitario me estoy metiendo con determinadas formas de hacer vinculadas a la cultura institucional de la FCJyS de la UNLP.

Va de suyo que, como todo proceso de cambio, una innovación presume una idea apreciada como novedosa para alguien, y al mismo tiempo supone la intención de que esa novedad sea aceptada.

Como claramente lo sostiene Eduardo Remedi (2004), introducirse en un proceso de intervención encarna procesos de negociación, y donde toda intervención “...*significa también que yo soy intervenido...yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, voy a ser modificado en mi estructura conceptual... en mis propias prácticas... en mi propia personalidad...*” (p.7).

Finalmente, la decisión asumida mediante el diseño del presente Trabajo Final Integrador conlleva la anticipación de la acción a partir de la elaboración de la hipótesis de intervención como intento de realizar modificaciones, rectificaciones, cambios o aportes en mi práctica docente diaria.

Por todo lo expuesto, en el marco del presente Trabajo Final Integrador de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria me propongo desarrollar una innovación pedagógica consistente en mejorar en la cátedra 1 de Derecho Político, de la carrera de abogacía de la FCJyS de la UNLP, la práctica docente donde se puedan abordar los autores o pensadores

políticos clásicos, teniendo en consideración un puente que los acerquen a planteos más reales, es decir, prácticos y actuales.

Y así, lograr un primer acercamiento entre los alumnos y la palabra del pensador clásico que los estimule a seguir leyéndolos en el futuro.

2. Objetivos

a) Objetivo general:

- Diseñar una propuesta pedagógica innovadora en la asignatura Derecho Político en el ámbito de la FCJyS de la UNLP que promueva un mejor acercamiento a la lectura de los autores clásicos del pensamiento político universal, superando la dificultad de los estudiantes en dicha práctica.

b) Objetivos específicos:

- Advertir/identificar las dificultades de los alumnos en la lectura de los textos clásicos del pensamiento político.

- Ofrecer diferentes experiencias de aprendizaje en relación a los tipos de tareas y materiales utilizados que favorezcan la comprensión de los textos clásicos del pensamiento político.

- Procurar herramientas que doten de significado a los autores del pensamiento político clásico.

- Diseñar propuestas de enseñanza que promuevan la valoración del trabajo grupal, como elemento para la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.

- Recuperar las características más relevantes de las diferentes ideas políticas y articularlas con la realidad política actual.

3. Marco conceptual: perspectivas teóricas

En este apartado se abordarán los aportes conceptuales que delimitan el marco teórico vinculado a la presente propuesta de innovación, a

saber: la revisión de la práctica docente, la práctica de lectura, el aprendizaje significativo y las configuraciones didácticas.

a. La revisión de la práctica docente:

En primer término, cabe señalar que las prácticas de enseñanza pueden cobrar forma de propuesta especial a partir de las definiciones y decisiones que el docente puntualiza en torno el problema del conocimiento: cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

En apoyo a ello, resulta interesante el aporte de Gloria Edelstein (2002) en cuanto entiende que básicamente la enseñanza se vincula con los procesos de transmisión de conocimientos. Según la autora, ello conduce a *“...comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos... de la trama constitutiva de su especificidad...”* (p. 470).

De ahí que la labor de los docentes consiste en elaborar una intervención personal consistente en opciones diversas afines a la situación en que se actúa.

La cuestión metodológica sólo adquiere sentido cuando es tratada como un problema de conocimiento, lo que supone que desde el contenido y asumiendo una posición interrogativa ante él es posible superar una postura instrumentalista (Edelstein, 2002, p. 473).

Tal posicionamiento conlleva hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los tipos de construcción de conocimientos propios de la disciplina, y a su vez, sobrepasa la concepción curricular que solo tiene en cuenta la estructura conceptual por transmitir.

Conforme Edelstein (2002), hay una doble exigencia para quien enseña, diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno con la finalidad de facilitar la construcción de conocimientos, y articular en la tarea de enseñar una atención a los procesos de transmisión a la vez que los de apropiación.

Asimismo, recrear la práctica docente supone un proceso activo y permanente de investigación, indagación, acción y reflexión sobre cada uno de los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan aquella.

La reflexión debe ser entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión situaciones, sujetos, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados (Edelstein, 2000).

Por eso una propuesta de enseñanza, basada en la reflexión individual y grupal, involucra niveles de profundización y resignificación crecientes. Nos referimos a saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción -en términos de Philippe Perrenoud (2004)- y que refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza y a la evaluación.

Todas las dimensiones de la práctica pedagógica confluyen en la formación y el desarrollo profesional que el profesor va adquiriendo a lo largo del tiempo, y, asimismo, destacándose de manera particular, su capacidad para reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación continua.

Por lo tanto, la práctica reflexiva tendiente a una mejora de la tarea, se refiere no solamente a lo técnico sino también a su concepción axiológica y social, que involucraría tanto los procesos como los resultados finales.

Precisamente, es a través de la dimensión reflexiva donde el docente deja de ser un simple mediador pasivo entre la teoría y la práctica “... *para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías...*” (Edelstein, 2000).

De esa manera, resulta clave asumir una posición reflexiva que conciba que los procesos de conocimiento, y los de comprensión y apropiación por parte de los estudiantes inciden directamente en las propuestas de intervención como la que se proyecta en el presente trabajo.

En base a esos conceptos, entiendo necesario realizar una reconstrucción del objeto de estudio desde una óptica diferente, con el objetivo

de que los alumnos aprendan con una nueva mirada marcada por la intencionalidad del enseñar.

b. Sobre la práctica de la lectura:

Por otra parte, la lectura es una actividad omnipresente en las prácticas educativas, es la puerta de entrada hacia la apropiación del conocimiento. En particular, es una actividad fundamental para aprender en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Sin lugar a dudas, se lee con el objeto de conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para conocer nuevos aportes de conocimiento de un objeto específico, etc. Así, saber leer es comprender determinados significados con desempeños flexibles, o lo que es lo mismo, constituye la fórmula correcta para una eficaz comprensión.

En el ámbito universitario, los textos que se leen suelen estar vinculados a quehaceres científicos y ser muy variados, pero todos con un grado de complejidad.

De ello se deduce que las lecturas pautadas por la institución universitaria obligan a dar cuenta de que se ha leído con la finalidad de demostrar que se ha adquirido un saber.

Sin perjuicio de que quien lee puede aproximarse a los diferentes textos, e incluso disfrutarlos o padecerlos, lo cierto es que no puede desligarse de la pauta de lectura establecida por la cátedra, orientada a que los estudiantes conozcan con precisión distintos sistemas conceptuales y los relacionen con las condiciones histórico-sociales en que fueron pensados; establezcan relaciones entre sistemas de ideas o conceptualizaciones que estos sistemas generan y casos históricos concretos y que a su vez logren valorarlos.

En esa línea argumental, Elvira Narvaja de Arnoux (2002) entiende que leer es “... *un proceso cognitivo que involucra una serie de subprocesos que el lector va realizando a medida que avanza en el texto. Entre ellos, la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que va a leer, la jerarquización de información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con las ya almacenados...*” (p. 8).

De acuerdo con la autora, los alumnos universitarios desarrollarán su capacidad interpretativa en la medida en que aprendan a controlar su propio proceso cognitivo involucrado en la lectura; en la medida en que adquieran conocimientos sobre las características de los textos y sobre el lenguaje; y en la medida en que tengan claro su rol de lectores, cómo y para qué se espera que lean.

No obstante, la finalidad de la lectura suele buscar frecuentemente un acopio indiscriminado de datos, y, en definitiva, esa práctica hace que el alumno no realice determinadas operaciones favorecedoras de una lectura reflexiva.

Para Narvaja de Arnoux (2002) la universidad es justamente el espacio por excelencia de ejercicio de una lectura reflexiva y crítica, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción. En consecuencia, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos, entre el texto y sus conocimientos previos.

Por otra parte, y toda vez que nuestra disciplina se encuentra ubicada en los primeros tiempos de la carrera de abogacía, resulta sabido que los estudiantes presentan graves falencias en lo que se refiere a la posesión de herramientas cognitivas y al conocimiento de contenidos.

En ese sentido, Paula Carlino (2002) señala que es preciso considerar *“... la enseñanza de la lectura (...) en cada asignatura por dos razones: Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características (...). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo? (p. 2).*

De ese modo, cada disciplina presenta un modo de leer y escribir propios. Aprender una materia no sólo consiste en conocer sus nociones y métodos, sino en adquirir sus mecanismos particulares de lectura.

De acuerdo con ello, puede afirmarse que “... *los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión...*” (Benvegnú M., y ot., 2001).

En consecuencia, la naturaleza de lo que se pretende que sea aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Y, asimismo, de ello se deduce que son los especialistas de cada disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura, porque conocen las convenciones de su propia asignatura, y porque están familiarizados con el contenido que los alumnos tratan de dominar.

En particular, los escritos de los pensadores políticos clásicos presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Además, implica un contacto con textos de primera mano.

A ello se suma que la comprensión de textos es un proceso complejo en el que interviene tanto el propio texto, como la actividad cognitiva desarrollada por el lector, que reconstruye el sentido del texto según sus conocimientos y experiencias anteriores.

Al mismo tiempo, los obstáculos para entender no provienen sólo de los textos, sino que las dificultades también se originan en la expectativa docente respecto a que hagan los estudiantes cuando se encuentran frente a la bibliografía específica.

En ese sentido, resulta interesante tener en cuenta como dice Carlino (2003) que “... *Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explican y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural...*” (p. 5).

Generalmente, los docentes esperamos que los alumnos lean y comprendan lo que nosotros entendemos, proponiendo de forma implícita un tipo de lectura desconocida para aquellos.

En otras palabras, los docentes suponemos que leer es encontrar la información en el texto, pero desconocemos que dicha información sólo puede

ser apreciada por quienes disponemos de ciertos cantones de conocimiento que los propios alumnos aún no han podido desarrollar.

Según la autora citada, en el contexto de la cultura universitaria los alumnos deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos, aunque más allá de la magnitud de ese cambio, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen, pero no se enseñan (Carlino, 2005).

En definitiva, a través de la presente propuesta de innovación se integrará la práctica de la lectura también como objeto de estudio, pretendiendo aportar herramientas que permitan acompañar la lectura de los textos clásicos de filosofía política, resignificando su aporte a la realidad política actual, buscando con ello despertar el interés de los alumnos.

c. Del aprendizaje significativo y las configuraciones didácticas:

Por otra parte, en el caso de los pensadores o filósofos políticos clásicos, las circunstancias problemáticas se enlazan con lograr despertar en los estudiantes el interés por leer textos que han sido escritos en otro tiempo y lugar muy lejanos.

De ahí que el desafío en la estrategia pedagógica conlleve también la persuasión de esa lectura de obras del pensamiento político clásico en los estudiantes, considerando que despertar su interés en esa actividad es una condición propicia y deseable para el aprendizaje. Las actividades son más ricas cuando los alumnos se involucran en ellas.

A propósito de ello, Ángel Pérez Gómez (1992) dice que “...*Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen todos, la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas y que implican operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones...*” (p. 41).

Además, dicho autor destaca que la motivación surge de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar de modo racional en el intercambio adaptativo con el medio socio histórico y natural. Y que el aprendizaje se convierte en un “...*instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades*

intelectuales que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva..." (p. 42).

En eso radica la importancia que conceden las teorías del campo al significado del aprendizaje con eje primordial en la motivación intrínseca del aprendizaje querido, apoyado en el interés por resolver el problema.

Por ello, lo que se cuestiona, a través del presente trabajo, habría que plantearlo en términos de la distancia entre lo que se ofrece desde la universidad y la enseñanza y lo que buscan y les interesa a los alumnos. Ese desencuentro se observa con mayor énfasis en el marco de los cambios culturales y las características del aprendizaje.

De ello se desprende el interrogante por cómo favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes, de modo que los aprendizajes sobre los clásicos políticos se articulen con la realidad más próxima, y así resignificar su lectura por los tiempos presentes.

Al respecto, adquiere relevancia la noción conceptual de "curiosidad" que nos aporta Paulo Freire (2006) al decir que: "...*Los objetos cognoscibles son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad...*" (p. 38).

Con esas palabras, el pedagogo brasileño nos explica que desde que existe la vida en común, los objetos que pueden ser conocidos han sido percibidos y estudiados gracias al ejercicio de la curiosidad.

De acuerdo con ello entonces, resulta esencial defender el derecho del alumno a preguntar y a satisfacer su curiosidad, y en consideración de la cual, la tarea del docente debe estar encaminada a coadyuvar la generación de un interés, o al menos lograr captar la atención de aquel.

Consecuentemente, pensar la enseñanza para provocar el interés de los alumnos por la lectura de los pensadores políticos clásicos requiere de una necesaria reflexión y de la comprensión de los cambios culturales; por lo pronto, no entendidos como obstáculos, sino que el problema puede residir en nuestra forma de relacionarnos con ellos y en nuestros propios supuestos.

Desde esa perspectiva, las prácticas de la enseñanza cobran, según Edelstein (2002), una forma de propuesta particular a partir de las definiciones y

decisiones que el docente toma en torno a una dimensión central de su labor: la cuestión del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula.

Los educadores necesitamos entender las transformaciones sociales y las nuevas culturas de los estudiantes universitarios a la hora de motivar para aprender. Debemos ser conscientes de las características de los textos y de la nueva cultura a la pertenecen los estudiantes.

En ese sentido, hay que tener en cuenta que, dado el inagotable caudal de información proveniente de los medios comunicación masiva (t.v., internet, redes sociales, canales de información, blogs, etc.), los estudiantes que llegan a nuestras aulas universitarias viven y se desenvuelven en una cultura donde los dichos canales audiovisuales —mediante códigos, signos, etc. — los abruman desde muy temprano y perfilan su concepción del mundo, como así también su práctica social.

Por ello, nosotros los docentes debemos hacer que recuperen la importancia de la lectura, en especial de los textos clásicos del pensamiento político, valorizando socialmente la relevancia de la lectura como instrumento eficaz para una mejor interpretación de la realidad sociopolítica actual.

En tal aspecto, nuestro rol como docentes es aportar y guiar para que los estudiantes construyan el conocimiento, y a su vez, establezcan relaciones entre ideas previas y la información provista por el texto clásico, aunque, cierto es, “novedoso” para aquellos.

De ese modo, despertar el interés de los alumnos por aprender, requiere, a priori, reflexionar en los desafíos de los cambios culturales y de los sujetos, y también implica el replanteo de criterios básicos para la acción didáctica.

En definitiva, resulta necesario diagramar escenarios de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan con la lectura en una materia que aún no dominan, como los textos de pensadores y filósofos políticos clásicos. Concretamente, hay que tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y la cultura académica.

En apoyo a ello, desde la perspectiva de la didáctica, Edith Litwin (1997) explica que la articulación de estrategias entre sí y sus referencias al

método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construcción metodológica.

Según la autora las “configuraciones didácticas” consisten en el despliegue del docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Una elaboración en la que se reconocen las formas en cómo el docente aborda los diferentes temas de su campo disciplinar y en cómo son tratados los contenidos, su recorte personal, los supuestos utilizados respecto el aprendizaje, el uso de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre teoría y práctica.

Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, favoreciendo la comprensión de los alumnos y generando procesos de construcción de conocimiento, por oposición a configuraciones no didácticas que solo tienen que ver con la exposición de ideas sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de allí, Litwin (1997) sostiene que en una configuración didáctica el docente organiza la enseñanza de contenidos en especial entramado de dimensiones diversas, a saber: tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos, la utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar, referencias a cierto nivel epistemológico, utilización de juego didáctico en las exposiciones de ciertos segmentos de la clase con el fin de generar contradicciones, etc.

En concreto, las configuraciones didácticas son una importante expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria en las que concurren no sólo los contextos sino también las construcciones personales de los docentes. La utilización de medios incluidos en las estrategias metodológicas conforma, para la práctica universitaria, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento docente en relación con la construcción del conocimiento.

En base a ello, las estrategias seleccionadas por el docente no pueden constituir una mera sumatoria de actividades o uso de instrumentos, sino

una reconstrucción compleja teórico-práctica realizada con la finalidad de que los alumnos aprendan.

Ello, sin olvidar que la configuración didáctica puede realizarse desde un discurso general, pero debe especificarse al interior de cada disciplina.

Concretamente, corresponde a cada docente convertirse en investigador de sus propias prácticas de enseñanza, no sólo para validarlas o reevaluarlas, sino para aportar en la reflexión encaminada hacia la construcción del conocimiento.

Es decir, el docente debe plantearse la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo.

Y en ese cometido, no puede obviarse que, en todo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, subyace, además de la lógica del contenido, una lógica de la interacción, como otra dimensión clave en la forma de conocimiento, en el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que los alumnos y docentes se dirigen unos a otros.

Lo que se pone en juego en la interacción es una determinada lógica de la enseñanza y de la participación formal de los alumnos, que constituye el contenido implícito que se va transmitiendo a lo largo del proceso de enseñanza y les da un sentido particular a los diversos contenidos (López A. y Hoz, G., 2020).

Tal como lo describiera en un apartado anterior, la lectura es una práctica, y en el ámbito universitario adquiere connotación académica. Por consiguiente, el desarrollo de la práctica de lectura académica de los clásicos políticos requiere una propuesta de enseñanza diferente. Se impone la revisión de enfoques alternativos de los que deriven configuraciones didácticas diferentes.

Ante la problemática descrita, deviene imperioso diseñar estrategias metodológicas que impliquen actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos diferentes por parte del alumno, con el fin de generar precisamente la construcción de conocimiento (Litwin, 1997).

A modo de conclusión, y de acuerdo a los conceptos recuperados, a través del presente trabajo propongo una innovación de ruptura, procurando generar esquemas de acción alternativos cuyo diseño describiré a continuación, en la segunda parte del presente trabajo.

PARTE SEGUNDA

Descripción específica de la propuesta de innovación educativa: diseño de la secuencia didáctica.

Considerando lo planteado en la primera parte del presente trabajo de intervención, a continuación, describiré las tareas y acciones que permitan implementar la estrategia de enseñanza.

Va de suyo, que antes de definir el diseño de la presente propuesta de innovación, ha sido necesario contemplar una instancia de relevamiento y análisis de las dificultades en el abordaje de la lectura de los textos clásicos del pensamiento político por parte de los estudiantes y también en el intercambio que se suscita en las sucesivas clases alrededor de dicha práctica.

A los fines de lograr un mejor abordaje del universo de pensadores del pensamiento político clásico, propongo seleccionar —teniendo en cuenta una corriente de movimiento ideológico— solo un periodo de la historia, que incluye algunos filósofos. Desde ya advierto que dicho recorte intencional se realiza para que resulte posible concretar la intervención didáctica que se propone.

Es por ello que la propuesta de innovación que presento, está enmarcada en el abordaje de los pensadores políticos modernos pertenecientes a la corriente de pensamiento denominada “contractualismo”: Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jaques Rousseau.

Metodológicamente, la propuesta diseñada implica una innovación porque, en base a una interpelación previa de mi práctica docente, supone introducir una estrategia diferente a la que se utiliza habitualmente para enseñar

ese periodo del pensamiento político moderno en desde que me desempeño como docente a cargo de una comisión.

La propuesta tiene que ver con incorporar nuevos dispositivos que buscan lograr una participación más activa de los estudiantes y el incremento de las reflexiones colectivas, así como también la construcción de un conocimiento crítico tendiente a lograr la comprensión del “contrato social” como figura esencial de la sociedad moderna y su resignificación en los tiempos presentes.

Propongo trabajar, entonces, a partir de la utilización de diferentes herramientas didácticas, procurando promover un conocimiento que integre no solamente los principales aportes de los pensadores políticos del periodo seleccionado, sino también los principios y características básicas del contractualismo como corriente del pensamiento político moderno, intentando vincular dichos contenidos con la realidad política presente, rescatando su implicancia para la teoría política en la actualidad; y que en definitiva puedan ayudar a comprender la realidad política actual y en particular el rol del Estado, de una manera mucho más completa, colaborando de esa manera a la formación práctica y crítica de los futuros abogados.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica diseñada, compuesta por diferentes etapas y/o momentos.

1) Propósitos de enseñanza

a. Promover el conocimiento de la tradición de la filosofía política en los estudiantes tal que puedan vincularlo con la vida política cotidiana actual.

b. Facilitar la comprensión de los textos de pensadores políticos clásicos mediante la implementación de diversas actividades y formas de trabajo (video, guía de lectura, powerpoint, glosario).

c. Promover actividades de trabajo individuales y grupales y estimular la socialización de ideas.

d. Recuperar los saberes abordados y favorecer su articulación con la realidad política actual a partir de la lectura de un cuento de literatura narrativa.

2) Objetivos de aprendizaje

- a. Identificar el “contractualismo” en la historia del pensamiento político universal y distinguir sus principales características.
- b. Contextualizar en tiempo y espacio los tres pensadores clásicos pertenecientes al contractualismo: Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jaques Rousseau.
- c. Reconocer las similitudes y diferencias de los pensadores contractualistas.
- d. Vincular los aportes del pensamiento político contractualista con la configuración de la sociedad política (Estado) presente.
- e. Analizar las implicancias en la realidad política actual del pensamiento político contractualista.

3) Tiempo/duración

Tres (3) clases de dos (2) horas reloj cada una.

4) Recursos didácticos

- a. Video sobre Thomas Hobbes del programa “Mentira la verdad” de Darío Sztajnszrajber en <https://youtu.be/KHAQQtUskhE>
- b. Guía de lectura sobre determinados capítulos o párrafos del “Segundo tratado sobre el gobierno civil” de John Locke.
- c. Lectura del cuento “La autopista del sur” de Julio Cortázar.
- d. Presentación sobre Jean-Jacques Rousseau del sitio web <https://conceptospoliticos.com/el-contrato-social-de-jean-jacques-rousseau/>

5) Actividades

- a. lectura orientada de texto
- b. puesta en común ideas (socialización) individuales y grupales
- c. sistematización de ideas
- d. interpretación y análisis de literatura en clave con el pensamiento político contractualista

6) Desarrollo de cada una de las clases:

Se propone abordar un pensador político en cada clase, y a su vez, cada una de las clases posee al menos dos (2) o más momentos, con actividades tanto de tipo domiciliarias (asignadas previamente) como actividades presenciales pensadas para el espacio áulico.

- Primera clase:

Se propondrá a los estudiantes que antes de la clase presencial destinada a analizar el surgimiento de la corriente contractualista, vean bajo la modalidad domiciliaria el video correspondiente al programa “Mentira la verdad” del Lic. en Filosofía Darío Sztajnszrajber sobre Thomas Hobbes, el iusnaturalismo y su teoría contractual, obtenido de la plataforma web de YouTube, cuyo link de acceso será proporcionado a través del espacio virtual de la cátedra.

Asimismo, se indicará a los estudiantes que elaboren un pequeño glosario apuntado las palabras y/o conceptos que entienden claves sobre el tema abordado.

Luego, en el encuentro presencial a partir de lo visto en el video y la recuperación del glosario, poner en común, es decir intentando socializar entre los estudiantes, las características más relevantes del pensamiento político de Hobbes, tales como: su pesimismo sobre la naturaleza humana, su defensa del absolutismo monárquico, su concepto de “contrato social” y la seguridad como el fin superior del estado.

En particular, el docente también procurará resignificar dicho abordaje para el análisis de la realidad política y social contemporánea, mediante preguntas orales a los estudiantes, vinculando, por ejemplo, el valor “seguridad” (más importante que la libertad para Hobbes) y la discusión más contemporánea entorno a “la mano dura” como política pública estatal.

A partir de ello, el docente sistematizará las ideas y conceptos aportados por los estudiantes, organizando de esa manera los aportes más fundamentales del autor analizado a la historia del pensamiento político, dando así cierre a la primera clase.

- Segunda clase:

Se propondrá a los estudiantes que antes de la clase presencial destinada a analizar el pensamiento de John Locke y su visión liberal contractualista del Estado, lean previamente diferentes capítulos, fragmentos y/o párrafos de su obra “Segundo tratado de derecho civil”, sirviéndose de una guía de preguntas. En este caso, tanto el recorte del texto como el cuestionario serán previamente proporcionados a través del espacio virtual de la cátedra.

En esta instancia de lectura previa, se torna relevante con el objeto de que los estudiantes se aproximen al texto del pensador clásico de primera mano, ayudados con el cuestionario como guía, cuyos conceptos serán retomados en un segundo momento.

Es función de las guías de lectura ayudar a los estudiantes a preguntarles a los textos lo que necesitan saber. Como lo afirma Carlino (2005), es buen docente aquel que ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, y enseñando hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realizará el mismo.

Por ello, una guía de lectura los ayudará a distinguir a qué aspectos prestarle más atención, sumado a la significatividad e información paratextual sin la cual muchas veces no puede reconstruirse cabalmente el sentido global del texto.

Justamente, se prevé ese segundo momento con posterioridad, en la clase presencial, donde ante todo el docente consultará a los estudiantes sobre una primera opinión respecto a las facilidades o dificultades y reparos en leer el texto del pensador.

Luego, los alumnos pondrán en común las respuestas brindadas a la guía de preguntas sobre la lectura del texto mientras el docente va escribiendo en el pizarrón las palabras o conceptos claves, logrando de ese modo una “lluvia de ideas”.

El resultado de dicha actividad servirá para que el docente pueda sistematizar tales conceptos y jerarquizarlos, recuperando así los contenidos fundamentales que hacen al pensamiento de Locke: el liberalismo político y el

constitucionalismo, el contrato social como garantía de la libertad y limitación del poder político, el principio de división de poderes.

- Tercera clase:

Se propondrá a los estudiantes que antes de la tercera clase presencial lean el cuento “La autopista del sur” de Julio Cortázar. Aquí se invitará a los estudiantes a que consulten la obra en la biblioteca de la FCJyS, procurando con ello fomentar su vínculo con otras áreas de la facultad, con el objeto de desarrollar y profundizar el oficio de estudiante y conocer con mayor profundidad la institución educativa.

Después, en la clase presencial destinada a abordar el pensamiento contractualista de Jean-Jaques Rousseau, el docente brindará una exposición sintetizada de los principales aportes del pensador al mundo de las ideas políticas, tales como: el retorno a la comunidad, la “voluntad general”, la igualdad como principio democrático esencial, poniendo particular énfasis en el texto de su obra “Contrato social, con la ayuda de material visual consistente en diferentes diapositivas en formato Powerpoint.

Dichas diapositivas darán cuenta de ideas y características destacadas del autor, así como citas de frases textuales de la obra, que permitirán al docente o algún estudiante elegido al azar, leerla en voz alta, para luego, analizar, explicar y complejizar el sentido y alcance de su textualidad y cuál es su aporte significativo para la historia del pensamiento político.

Con posterioridad, se prevé un segundo momento dentro de la clase presencial con la finalidad de dar un cierre a los contenidos trabajados sobre el pensamiento político contractualista.

En esa instancia de clausura, el docente formará diferentes grupos entre los estudiantes, para que en un tiempo razonable estipulado intenten responder una serie de preguntas acerca de qué relación encuentran entre el contractualismo político y el cuento de Cortázar que leyeron.

Dicha actividad tiene como objeto principal promover la participación de los alumnos de forma grupal, y que puedan así dar cuenta de los conceptos

adquiridos, internalizados en el proceso de discusión y reflexión individual y grupal con sus pares.

Se hará hincapié en la relevancia de recuperar los principales aportes de la corriente contractualista al pensamiento político y que características y elementos de los autores examinados encuentran aplicables a la narración del cuento de literatura argentina previamente leído.

Además, se orientará a los grupos en el análisis de la realidad contada por Cortázar, en especial en la identificación de los aspectos disciplinares aprendidos que observaron se encuentran en juego en el cuento, sugiriendo además que incorporen valoraciones personales. Va de suyo que la estrategia así diseñada permitirá a los estudiantes socializar con sus pares apreciaciones y valoraciones individuales, que puedan resultar coincidentes o no.

A modo de conclusión, se propondrá que, en base al trabajo de intercambio interno, cada grupo exponga una pequeña síntesis de su interpretación del cuento de Cortázar en clave contractualista y la comparta oralmente con el resto de los compañeros.

Ese plenario o puesta en común de las interpretaciones de cada grupo permitirá arribar a conclusiones sobre el contenido abordado durante las últimas tres (3) clases dedicadas a los aportes del contractualismo a la historia de las ideas políticas. Aquí el docente aclarará significados y dimensiones, ayudará a clasificar las nuevas ideas y organizará lo comprendido-aprendido.

7) Evaluación formativa

La evaluación formativa se prevé con el objeto de apreciar el proceso de aprendizaje de los alumnos; es decir, llevar a cabo un seguimiento de las estrategias innovadoras diseñadas. Lo importante en esta etapa es que se vincule la evaluación formativa con los propósitos del curso y se encuentre anclada en la secuencia didáctica.

En ese orden, con las actividades diseñadas considero que se pueden entrecruzar estrategias de enseñanza que permitan lograr una mejor comprensión del tema seleccionado, incentivando la crítica y el aprendizaje colectivos, así como también alimentar la curiosidad de los estudiantes en la

lectura de los clásicos del pensamiento político, y su resignificación actual en la construcción de su aprendizaje como futuros abogados.

Con el objeto de evaluar la innovación diseñada, he pensado en implementar dispositivos que tiendan a construir información útil tanto del desempeño docente (utilización del tiempo, claridad de las consignas, desarrollo del dispositivo de innovación, asignación de materiales), como del proceso de trabajo de los estudiantes (dinámica de trabajo en clase, comprensión de las actividades, interés en la estrategia seleccionada, participación de los integrantes de los grupos).

Así, se diseñará una pequeña encuesta para ser implementada al final de la clase mediante el uso de formulario del sistema de cátedra virtual. Con ello se apunta a que los estudiantes den cuenta de la utilidad que para ellos trajo la implementación de los dispositivos para abordar el pensamiento político contractualista, de las ventajas y desventajas de estudiar un tema de filosofía política combinando textos clásicos con textos de literatura narrativa, de la valoración en cuanto a las discusiones desarrolladas en cada grupo como así también las colectivas, entre otras cuestiones.

Además, podría ser de utilidad la inclusión de un observador (colaborador docente) que realice un registro del encuentro, y permita la valoración posterior del proceso de producción grupal, el clima de clase, las dinámicas de comunicación, entre otros.

Por último, considero que sería importante valorar con posterioridad a la experiencia las comprensiones de los estudiantes del tema en la instancia de examen parcial, a partir de la inclusión de una consigna que remita no solo al desarrollo de nociones conceptuales, sino que también recupere los principales debates construidos en el aula a partir del análisis del cuento de Cortázar en clave con el pensamiento político contractualista.

CONCLUSIONES FINALES

De la trayectoria del presente Trabajo Final Integrador propositivo de un plan de innovación de enseñanza en la asignatura de Derecho Político de la FJCyS de la UNLP, entiendo que más que un mero relato de una experiencia, el escrito constituye una revisión de mi práctica docente, que ha permitido la reflexión hacia dentro pero también hacia afuera de mi contexto. En lo que sigue comparto algunas conclusiones finales que considero las más relevantes que se derivan del ejercicio analítico.

Debo señalar que gran parte de la tarea se ha llevado a cabo retomando los aprendizajes adquiridos en la carrera de Especialización en Docencia, los que provinieron no sólo de las lecturas asignadas en cada disciplina específica de la formación, sino también de las explicaciones y recomendaciones de los docentes y de las experiencias verbalizadas por mis pares.

Ante todo, me permito poner en destaque una característica sobresaliente de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y que entiendo es compartida por la mayoría (sino por unanimidad): la interdisciplinariedad de los cursantes, que trae como consecuencia el conocimiento de otras realidades educativas propias de otras casas de estudios diferentes a la que pertenezco, así como también, diferentes experiencias docentes de otras carreras.

Dicho ello, y retomando la tarea de cierre del presente trabajo, primeramente, señalo que se puso en destaque la necesidad de asumir un rol como intelectual transformativo de la realidad, en los términos de Giroux (1990). En este sentido, identificar dificultades y pensar estrategias situadas para hacerles frente con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es un ejercicio constitutivo de la tarea docente.

Asumir el carácter de intelectuales transformativos implica para los docentes, entre otras cosas, reconocerse como sujetos responsables de la elaboración de una propuesta de intervención didáctica, como la que he expuesto y descrito en los párrafos que anteceden.

Al respecto, la enseñanza influye en el proceso de aprendizaje, pero es solo una de las variables que pueden afectarlo. Generar cambios sustantivos se trata entonces de trabajar en torno a la reconfiguración de la propia práctica docente que, tras abandonar la lógica de la mera reproducción de contenidos anidada en el modelo tecnocrático de la educación, suponga la asunción de un rol más activo por parte del docente que, como responsable de su propia labor, ahora es llamado a interpelarla.

En esa lógica, es necesario y enriquecedor problematizar el propio trabajo docente, y se debe exteriorizar la problemática en procura de lograr mejoras en el desempeño cotidiano.

Asimismo, el mayor desafío es recrearse como docente, y trabajar motivando a los estudiantes cuando se abordan los distintos contenidos, y esto no se puede lograr si año a año repite lo mismo. En suma, la renovación pedagógica es una forma de independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La enseñanza es una práctica claramente intencional, con dimensiones éticas, pero también culturales (históricas, sociales, políticas y económicas), y corresponde analizarla como acción de intervención, en el marco de la cual, la construcción del contenido a enseñar conlleva un proceso de selección donde los docentes ponemos en juego nuestras intenciones formativas.

En definitiva, el proceso de enseñar, desde la didáctica, no debe ser entendido como el cumplimiento riguroso de procesos y técnicas establecidos, toda vez que el enseñar lleva consigo un acto social, histórico, político y cultural. Es por eso que resultan relevantes las investigaciones educativas en torno a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza universitaria; conocer las configuraciones didácticas empleadas por el docente para lograr así percibir las, analizarlas, comprenderlas, en pos siempre de una mejora.

Asumiendo esa postura crítica y reflexiva, he pretendido dejar planteado un modesto diseño estratégico para mejorar la enseñanza de los textos clásicos del pensamiento político universal. En ese proceso advertí que para poder leer los libros clásicos hay que establecer desde dónde se los lee.

Así pues, el máximo «rendimiento» de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de actualidad.

La secuencia didáctica propuesta conlleva diferentes actividades para los estudiantes y el docente: desde la lectura de capítulos o párrafos de las obras más reconocidas de los pensadores políticos, pasando por un video explicativo de un licenciado en filosofía contemporáneo, elaboración de glosarios y lluvia de ideas, un intercambio grupal, hasta la interpretación de un cuento de la literatura desde la óptica contractualista.

A partir de ese diseño, subyace la construcción del conocimiento de manera individual y también grupal, con el propósito de que la lectura de un texto clásico del pensamiento político resulte más accesible para los estudiantes de abogacía del siglo XXI y a la vez, más útil a la hora de comprender los fenómenos sociopolíticos actuales, como lo es el propio derecho.

A modo de cierre, solo me resta agradecer a quienes contribuyeron, cada uno desde su espacio en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, en mi capacitación para la educación superior, en pos de mejorar mi labor docente cotidiana, y a través de la cual he adquirido nuevos conocimientos que espero aplicar en lo inmediato. El camino recién comienza, la formación como profesional de la enseñanza es absolutamente necesaria si pretendemos mejorar día a día la calidad de la educación pública universitaria argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAZA MACÍAS, Arturo (2013), "Cómo elaborar proyectos de innovación educativa", Universidad Pedagógica de Durango, México. Durango. Recuperado de:

https://redie.mx/librosyrevistas/libros/como_elaborar_proyectos_de_innovacion.pdf

- BENVENÚ, María Adelaida, GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. y DORRONSORO, M. I. (2001), "¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad?". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Bs. As., junio de 2001.

- BORÓN, Atilio (1999), "La filosofía política clásica y la biblioteca de Borges", en *La filosofía política clásica. De la Antigüedad al Renacimiento*, Bs. As. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100609122129/2boron.pdf>

- CARDINALE, Lidia (2006/2007), "La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica", en *Rev. Pilquen, Sección Psicopedagogía*, Año VIII, N° 3.

- CARLINO, Paula (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, N°1. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/%2Fnumeros%2Fa23n1%2F23_01_Carlino.pdf&clen=153947&chunk=true

-CARLINO, Paula (2003), "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", en *Uni-pluri/versidad Vol.3, N° 2*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

- CARLINO, Paula (2005), "Escribir, leer y aprender en la Universidad", Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

- DAVINI, M. C. (2009), "Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores". Bs. As. Santillana (pp. 75-134).
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, M (1995), "Metodología de diseño curricular para educación superior". México, Trillas.
- EDELSTEIN, Gloria (2000), "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica". Revista del IICE, 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- EDELSTEIN, Gloria (2002), "Problematizar las prácticas de la enseñanza", *Perspectiva*, Vol. 20, N° 2, p.467-482, Florianópolis, Brasil.
- ESCRIBANO, A. (2010), DEL VALLE, A. (coord.) (2010), "El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior". Madrid. Narcea. 2° ed.
- FREIRE, P. (2006), "El grito manso", 2° reimp. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- GIROUX, H. (1990), "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (1997), "Las configuraciones didácticas", Bs. As. Paidós (2° reimpresión).
- LITWIN, E. (2008), "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Bs. As. Paidós.
- LÓPEZ, A. y HOZ, G. 2020 "La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos" en Barcia y otras. *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Colección libros de Cátedra*. EDULP. Recuperado de Repositorio SEDICI / UNLP <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>
- LUCARELLI, E. (2004), "Las innovaciones en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?", Ponencia presentada en *la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Universidad Nacional del Sur*.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., DI STEFANO, M., y PEREIRA, C. (2002), en "La Lectura y la escritura en la universidad", Bs. As., Eudeba (Parte I, cap. 2).

- PEREZ GOMEZ, A. (1992), "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 34-57) Ediciones Morata (5° ed. 1996).
- PERRENOUD, P. (2004), en "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica". Barcelona: Grao.
- REMEDI, E. (2004), "La intervención educativa", Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28/3 al 02/4 en México, D.F.
- SCHÖN, D. (1992), "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Madrid, Editorial Paidós.
- SILBER, J. (2013), "El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas", Recuperado de <https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/silber-julia-el-campopedagc3b3gico.pdf>
- STEIMAN, J. (2008), "El método y los recursos didácticos", en *Más didáctica (en la educación superior)* (pp.106-112). Bs. As., Miño y Dávila.
- STRAUSS, L. y CROPSEY, J. (compiladores) (2014), "Historia de la filosofía política". México, FCE.
- TARDIF, M. (2004), "Los saberes del docente y su desarrollo profesional". Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- WOLIN, S. (2004), "Política y perspectiva. Continuidad en el pensamiento político occidental". México, FCE.
- ZABALA BERAZA, M. y ZABALA CERDEIRIÑA, A. (2012), "Innovación y cambio en las instituciones educativas". Rosario, Sta. Fe, Homo Sapiens Ediciones.