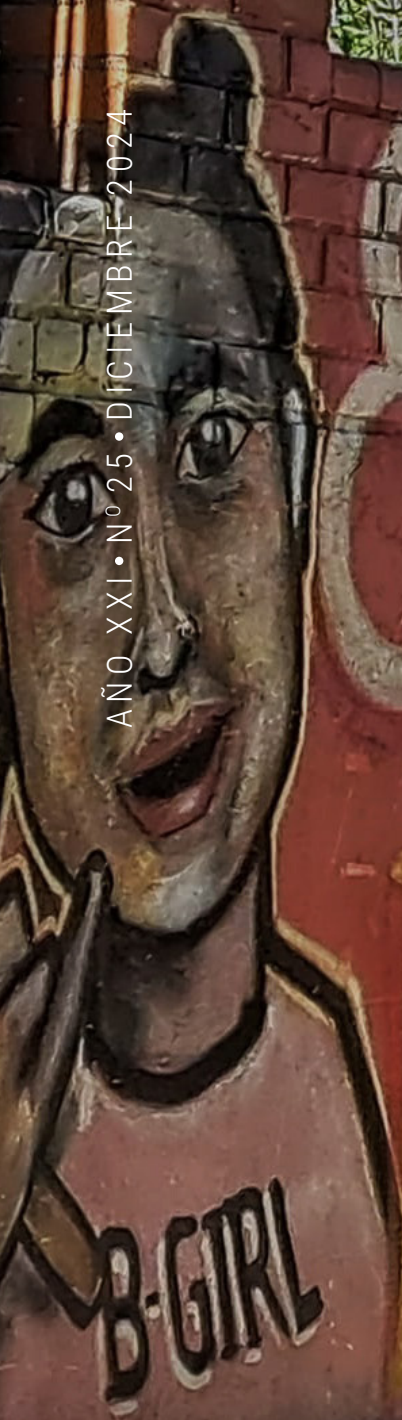


UN ESPACIO NECESARIO

AÑO XXI • N° 25 • DICIEMBRE 2024



COMUNIDAD

PARA

EDUCAR



Asociación de Profesores de
Educación Social y Cívica,
Sociología y Derecho del Uruguay

ÍNDICE

1 Trabajo docente, viejos
y nuevos desafíos Un
diagnóstico sui géneris

Leticia Gavernet

Apuntes para la enseñanza socio-
jurídica desde el pluralismo, la
decolonialidad y las teorías de género

3

14

María Gabriela Etchenique Bandini

Porque... de todo se aprende
Cine en el aula: *El baño del Papa*

G. Martínez - A. del Pino - Á. Martínez

Tensión entre lo jurídico y lo social: la (des)
igualdad en la constitución uruguaya

18

23

Cristian Damián Paleso Vignone

La metodología de aprendizaje basado en
proyecto en el taller de participación ciudadana

Liliana Ferreira Mena

Lo que tus ojos no ven
There's much more truth that you're blind to...

28

35

Claudia Villano Mieres

Digitalmente responsables
Práctica aplicada al Taller de Participación Juvenil en
grupos de un liceo María Espínola en Montevideo

Novedades legislativas

Ley 20.364: ampliación de los beneficiarios de la
protección del despido especial por paternidad

38

TRABAJO DOCENTE, VIEJOS Y NUEVOS DESAFÍOS UN DIAGNÓSTICO SUI GÉNERIS

Prioridades

La prioridad de la educación pública continúa siendo indiscutida en las sociedades contemporáneas y nuestro país no es una excepción. Por el contrario, este postulado cobra un énfasis particular entre nosotros, en la medida que constituye un rasgo identitario nacional.

Son varios los momentos en que diversas contingencias han supuesto avances en la consagración de la educación como derecho, crecimiento de la matrícula, inclusión de nuevos sectores, transformación de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como cambios en las expectativas sociales. Adecuarse a la clave de los tiempos, ha supuesto metamorfosis en las características de nuestra profesión, planes y programas, perfiles de egreso, formas de evaluación, etc.

Particularmente en los últimos años el ritmo de cambio está siendo pautado vertiginosamente por la diversificación de objetivos, responsabilidades, horas de trabajo extra, habilidades requeridas y la prescripción de un rol complejo, en ocasiones contradictorio, lo que ha calado profundamente en las identidades docentes, que no pueden permanecer impermeables ante estas presiones.

No es difícil constatar el malestar frente a las innumerables tareas y actividades orientadas a consolidar un modelo rígidamente estructurado, difícil de acomodar con nuestra realidad educativa: instituciones con déficit de recursos en general y nivel académico estudiantil descendido post pandemia.

Es particularmente interesante que esta sobrecarga pueda generar lo contrario a lo que se aspira: un repliegue hacia modalidades más tradicionales de trabajo por falta de tiempo, cumplimiento vacío de formalidades, frustración y cansancio.

El aluvión incluye adaptación express a los nuevos significantes, concursos varios y coordinaciones re estructuradas como espacios de mentoría para asegurar la llegada de las nuevas exigencias a más y más docentes.

Estamos frente a un paradigma que viene de otras realidades, que no da cuenta de nuestra idiosincrasia, ni del contexto de nuestros alumnos, que replica sin tamiz, que parece iluminarnos, prescindiendo de la gran tradición de saberes que fueron el sostén de la educación uruguaya. Esas raíces, en buena medida han permitido que hoy contemos con destacadísimos intelectuales de la pedagogía y la didáctica, tanto en el ámbito de la formación docente, como en el universitario específicamente de las Ciencias de la Educación.

Sin embargo la voz de mayor importancia es la que cuenta con la experiencia acumulada en el *campo*, la de los propios docentes de la Educación Media. La desconsideración de la voz de todos estos profesionales en la toma de decisiones, en muchas oportunidades revestida de consulta formal, pero sin materialización en los aspectos más sustanciales y determinantes de las políticas educativas, nos interpela muy especialmente en tanto herederos de una tradición reflexiva, formados para discutir y participar activamente en la definición del sentido y gestión de nuestro trabajo.

Esta perspectiva de análisis no solamente tiene un fundamento deontológico, sino que también se apoya en razones vinculadas a la motivación y el fortalecimiento de nuestra identidad profesional imprescindibles para que el colectivo desarrolle las tareas de enseñanza en todo su potencial intelectual y creativo.

Nuevos desafíos: falacias y retropiás

Bien sabemos los docentes que no se aprende absolutamente nada si el saber no entusiasma. También sabemos que la ignorancia, sustentada por el negacionismo y la pereza, produce sujetos apáticos, acrílicos e influenciables que se ponen y nos ponen en riesgo. La falta de interés en el saber genera un sentimiento de impotencia en los profesores, por no hablar de la angustia de muchas familias.

No decimos que en el estudiantado las capacidades para aprender estén ausentes, por el contrario, cada día vemos en las aulas muchos estudiantes creativos, motivados, comprometidos, pero también es cierto que la suma de algunos factores: *tiempo prolongado sin educación presencial, carencias estructurales de larga data, avance indiscriminado de la tecnología entre nuestros jóvenes*, nos encuentra sin estrategias verdaderamente efectivas para paliar las dificultades. En relación a esto último, nadie negaría que en las nuevas tecnologías radica una parte muy importante de la vida de las personas. Estamos rodeados de dispositivos que median nuestra relación con la realidad e inciden en aspectos fundamentales de nuestra identidad.

Muchos profesores sentimos como en particular los teléfonos celulares se vuelven un palo en la rueda durante las horas de clase al constituirse en un gran obstáculo para la interacción con los diversos planos del aprendizaje. Innumerables especialistas, académicos e instituciones advierten sobre una posible relación entre el uso casi constante de los móviles y lo que califican como signos inequívocos de tristeza, aislamiento social, dificultades de concentración y desinterés generalizado en el ámbito educativo. Muchos jóvenes y no tan jóvenes sienten que la vida *de verdad está en otra parte: lo que los entusiasma está en el plano virtual.*

Se hace imprescindible un exhaustivo análisis de conveniencia y oportunidad del uso de las tecnologías en el ámbito educativo, que muchas veces hace estragos en la atención y concentración de los alumnos, en sus capacidades críticas y obstaculiza nuestro propósito de construcción de ciudadanías activas, participativas, con pertenencia y arraigo.

En general a este tipo de consideraciones se responde con falsas oposiciones. Es pertinente establecer que no se trata de satanizar las tecnologías, ni ponernos retrópicos, soñando con volver a un pasado idealizado, pero si es urgente discutir sobre la importancia de realizar esfuerzos por liberar algunos espacios de la vida de los jóvenes de las pantallas, de recuperar el valor del contacto con la naturaleza, del lazo social, de la corporalidad y todo aquello que se juega en un plano no virtual, en definitiva, abriéndonos a la complejidad de análisis profundos a partir de lecturas difíciles, investigaciones serias y escucha de las voces de todos los actores y colectivos involucrados.

Dice Gustavo Dessal que en nuestro tiempo

el discurso analítico y su praxis descubrieron una soledad constitutiva de la existencia, una zona de extremo desamparo originario que en diversos momentos de la vida se reactualiza de manera traumática. Es tal vez uno de los traumas originarios más importantes, y la respuesta del sujeto determinará una parte decisiva de su ser en el mundo.

Pero es conveniente distinguir esa soledad fundacional de la criatura humana, de aquella otra que puede combatirse mediante una interrogación sobre dónde nos dirigimos. De allí que el debate, entre otros, sobre la Inteligencia Artificial Generativa, no puede tomarse a la ligera. Ninguna idea de progreso debería afirmarse como una verdad incuestionable. De lo contrario, seríamos víctimas de una esclavitud que nosotros mismos hemos contribuido a crear.

Con la Inteligencia Artificial pasa lo mismo que en la historia del genio con la lámpara, explica Tomás Balmaceda, te puede dar de todo, pero si pedís mal, no solo vas a desperdiciar un gran poder, sino que también puedes ponerte en problemas.

La vieja discusión sobre la supuesta neutralidad moral de la tecnología, ha sido zanjada: cuando hablamos de tecnología la neutralidad no existe. La tecnología está moldeada por personas, por empresas con intereses e ideología, por quienes programan: no es objetiva. En este sentido la educación, por tanto los docentes, enfrentamos profundos desafíos.

Horizonte

Desde siempre los cambios conducentes a un nuevo modelo educativo expresan una forma de entender las necesidades prioritarias del sistema, lo que por supuesto implica una toma de posición ideológica. Las reformas educativas buscan crear condiciones para que la sociedad se integre a ciertas dinámicas y hegemonías terminológicas.

El concepto de buen docente está en disputa

El abanico de nuevas competencias valoradas va desde las *destrezas digitales, incentivadas mediante capacitaciones masivas y estandarizadas, pasando por las habilidades emocionales para dar soporte a la heterogeneidad de estudiantes emocionalmente vulnerables, muchas veces sin diagnóstico, ni tratamiento (porque, ¡cómo no!, la institución educativa también está en gran medida a cargo de gestionar estas cuestiones, hasta la aplicación de estrategias de psicología positiva a través de modernas técnicas de animación para sostener el proceso de los más huidizos.*

Los requerimientos administrativos y de conversión a la digitalización se vuelven urgentes y demandantes de la mayor parte de los pocos fondos de resiliencia que aún subsisten, impidiendo reflexionar profundamente sobre la carga que implica asumir, en la primera línea, la responsabilidad de sacar a flote la educación.

Algunos ámbitos colectivos pudieron constituirse en espacios sociales reivindicativos, no siempre con la elocuencia y urgencia necesarias, sin embargo han cristalizado las voces de resistencia del profesorado.

Cuidarlos implica democratizarlos, expandirlos.

Es resorte de cada una, de cada uno de nosotros asumir la responsabilidad y el desafío de habitarlos para que nuestras voces sean reconocidas en su verdadera dimensión, para que nuestra mirada sea reconocida como la mirada más calificada. En definitiva somos los protagonistas del acto educativo sustancial: la clase.

Nos despedimos con enorme gratitud por el apoyo y reconocimiento recibidos durante nuestra gestión, deseando un excelente cierre de año y muy disfrutable licencia a todos nuestros socios. Finalmente, auguramos éxitos al nuevo equipo de trabajo que asume a partir de 2025 la directiva de la Asociación.

¡Felicidades, colegas!

APUNTES PARA LA ENSEÑANZA SOCIO- JURÍDICA DESDE EL PLURALISMO, LA DECOLONIALIDAD Y LAS TEORÍAS DE GÉNERO

Resumen

La siguiente presentación pone en cuestión, principalmente, el paradigma positivista tradicional y sus supuestos de neutralidad, desinterés e igualdad formal; que permean la representación y la enseñanza del derecho positivo y la «ciencia jurídica» aún en la actualidad.

Este ensayo involucra reflexividades críticas donde no necesariamente los/as autores/as mencionados/as estarían de acuerdo —en sus «encuadramientos» o en sus vinculaciones con otros/as, con quienes han debatido o podrían hacerlo—. Incluso, por razones de extensión, enuncia y sintetiza a grandes rasgos los puntos de interés que se pretenden señalar.

Sin embargo, propone un hilado abierto e «impuro» con este lenguaje como desafío, de manera deliberada. Se trata de asumir límites y complejidades, evidenciar las ineludibles paradojas, parcialidades, híbridos y contradicciones, legitimando otras narrativas y formas de ejercitar las racionalidades.

Si se pretende «abrir» un caleidoscopio o «tejer» un tapiz de críticas y propuestas, se necesitan puentes que puedan interesar, al menos en algún aspecto, a quienes trabajamos en «el mundo del derecho». En cualquier caso, desde la forma y el contenido, el esfuerzo radica en validar otras perspectivas jurídicas: realistas, plurales, alternativas, comunitarias o colectivas, interseccionales y disidentes; con un particular énfasis en la construcción de otras subjetividades, la promoción de la equidad y la «humanización» de la subalternidad.

I. Concepciones instituidas del «Derecho»

Hay una experiencia intelectual que de alguna forma se corresponde con la emocional: la gradual revelación de que no hay demasiado espacio para ideales progresistas y ni siquiera para un pensamiento liberal comprometido en la suave superficie de la educación jurídica. La educación en el aula no es «izquierda» contra «derecha» sino conservadurismo pedagógico contra progresismo moderado y desintegrado (...) El discurso de los derechos es una trampa, ya que es lógicamente incoherente y manipulable, tradicionalmente individualista e intencionalmente ciego a las realidades de desigualdad sustancial (Kennedy, 2004: 121, 130).

En primer lugar, es necesario advertir la dinámica entre los imaginarios sociales «instituidos» (efectivos) e «instituyentes» (radicales) como analizaran en profundidad Castoriadis y Fernández. En función de los momentos históricos y sus cambios, un conjunto de significaciones —matrices grupales y psíquicas— organizan sentidos, y es allí donde los individuos son “producidos” como seres sociales: un modo de ser, histórico y social (Castoriadis, 1997; Fernández, 2008). En el caso de «lo instituido», estos imaginarios alcanzan su cristalización en redes simbólicas sancionadas socialmente como las instituciones y normas, consolidando y organizando lo establecido con una tendencia a unificar o cohesionar.

Por su parte, en «lo instituyente» los imaginarios se vinculan a movimientos transformadores de esas matrices, que irrumpen para configurar lo novedoso en la construcción de «la realidad» y en sus valoraciones, propiciando la innovación. Ambos se encuentran siempre presentes en tanto tendencias de conservación y potencia de transformación (Castoriadis, 1997; Fernández, 2008).

En este sentido, se considera a la tradición y el paradigma Positivista (y Neopositivista) y la Dogmática Jurídica como «lo instituido», incluso en términos vinculados como la «hegemonía» —en el sentido gramsciano, que incluye la presencia de divergencias y oposiciones—.

Esto refiere, sintéticamente, a la hegemonía como una función que el sector dominante ejerce, tanto en la sociedad



civil como en las instituciones jurídico-políticas, que les permite reproducir y difundir sus concepciones e intereses. Siempre en el marco de determinadas relaciones de fuerza y contextos históricos, se imponen, objetivizan e institucionalizan en lo cultural sin necesidad de coerción directa. En ello, el lenguaje, los sentidos y los significantes; junto a sus desplazamientos y disputas, cobran un rol fundamental para ser analizados críticamente y presentar alternativas (Gramsci, 2004).

De esta manera, el positivismo jurídico continúa siendo predominante en la enseñanza y en la representación del «Derecho», al menos, desde y en la consolidación del modelo del «Estado de Derecho» Occidental. Uno de sus alcances más naturalizados es la concepción del «Derecho» positivista —escrito, monista, estatal— y de la «Ciencia Jurídica» bajo la dogmática, la lógica analítica y la racionalidad formal. Fundamentado en un contexto de confrontación a la arbitrariedad (en pugna con, por ejemplo, representaciones religiosas u ontológicas como las del iusnaturalismo en sus distintas vertientes), se justificó el monopolio del poder normativo para «controlar» los aspectos vinculados a lo político, y estrictamente, a la «ideología» —en sentido amplio, posiciones ideológicas, matrices o concepciones del mundo—, proporcionando certeza, coherencia y seguridad jurídica frente al autoritarismo.

Entre las distintas críticas, podríamos tomar dos polos —reconociendo su simplificación—: 1) las contradicciones de este horizonte normativo «puro» sería imposible de garantizar en la práctica jurídica (sería algo más cercano a una aspiración deseable, un «deber ser» y a lo valorativo, de lo que el positivismo precisamente pretendía apartarse), pero además, consolida —al mismo tiempo que oculta— una matriz político-ideológica específica afin al bloque histórico dominante de la época: conservador, liberal o una mixtura de ambos; 2) los riesgos de esta concepción «estrictamente racional» sería establecer el modelo de una práctica jurídica que se convierte en un ejercicio técnico que se desentiende de la legitimidad de las aspiraciones y la «justicia» del caso concreto.

Cabe reconocer que los positivistas, y más aún el neopositivismo, son corrientes amplias y contienen debates y divergencias profundas, por lo que

el positivismo jurídico continúa siendo predominante en la enseñanza y en la representación del «Derecho», al menos, desde y en la consolidación del modelo del «Estado de Derecho» Occidental.

produjeron “ajustes” a las teorías fundantes para dar respuestas complejas a estas derivas del paradigma. Sin embargo, se sintetizan los aspectos más controversiales y elementales porque se considera que continúan vigentes.

De Kelsen a Weber: otro tipo de ocultismo, garantizado por la racionalidad y las técnicas narrativas

Al analizar las representaciones y las prácticas predominantes del mundo de «lo cívico» y «los derechos», seguimos presenciando en distintos niveles de enseñanza e investigación la reproducción de un mito fundacional: 1) la norma como resultado de un consenso y pacto social, 2) representando en una serie de enunciados escritos (artículos, principios, axiomas, silogismos y resoluciones), 3) bajo una racionalidad formal y una sintaxis particular, 4) que estarían regulando y dando respuesta a una determinada problemática social, 5) sin involucrar valoraciones materiales ni éticas, 6) garantizado tanto en el proceso como en el contenido de la norma formal. Esas parecen ser las características tanto de la pirámide kelseniana como el tipo ideal de derecho racional formal weberiano que responden a la «ilustración» del Derecho en la Modernidad.

La insistencia en el proceso racionalizador de la modernidad en los análisis de Weber —incluso en sus riesgos, como la burocracia— y los supuestos metodológicos de tipos ideales y neutralidad valorativa —incluso en su advertencia de herramienta categorial que no pretende exclusividad ni exhaustividad—, no dejan de indicar cierta categorización de «evolución» de lo racional. Así «describe» los tipos ideales, como los de acción social: racional con arreglo a fines, racional con arreglo a valores, tradicional y afectiva; los tipos ideales de dominación: racional-legal, tradicional y carismática; y finalmente los tipos ideales de derecho: racional formal, racional material, irracional formal e irracional material (Weber, 2014).

Como señala de manera muy lúcida Scarponetti (2007: 86):

(...) al observar en las etapas del desarrollo de la racionalidad jurídica cuál es la caracterización de cada una de ellas, se desprende que la racionalidad sustantiva es considerada una característica premoderna en la evolución jurídica. Esta consideración de lo premoderno apunta a señalar la no distinción o separación entre esferas éticas y jurídicas, ya que como característica de la modernidad el proceso de secularización separa ambas esferas. Mientras que la racionalización plena del derecho sólo aparece con la formalización que se da en la etapa moderna. Si esta es la visión weberiana, podríamos sostener que se asemeja al modelo kelseniano de Derecho.

En esa dinámica que distingue, enfrenta y prioriza entre distintas racionalidades, despojamos al derecho de la historicidad y las circunstancias sociales que le son inherentes, tanto en las normativas y sentencias que refuerzan el statu quo, como a las que producen innovaciones. Pocas veces nos detenemos a analizar críticamente el particular lenguaje que rodea a las narrativas jurídicas en «lo que dice» y en «lo que calla», pero principalmente en «cómo lo dice», ya que al hacerlo ya no podríamos defender su «ascetismo».

Como establece Cárcova (1998: 162):

Esto es lo que hemos llamado función paradójica del derecho (...) Ello resulta, precisamente, de su condición de discurso ideológico y discurso de poder. El derecho se despliega como un discurso ideológico en tanto que promete, con la finalidad de organizar el consenso, lo que no da: igualdad, libertad, protección, garantías. Pero, como toda ideología, cuando desconoce, al mismo tiempo reconoce; cuando elude, alude.

Al realizar el ejercicio de transformaciones diacrónicas y sincrónicas de la norma y/o de su interpretación respecto a lo espacial y temporal, se establecen las variaciones del derecho y las representaciones esencialistas e infinitas no se sostienen. Al dejar de sostener las figuras jurídicas como aisladas, atemporales, universales y como si pudiesen contemplar la «totalidad», se demuestra cómo el mismo «fenómeno social» regulado por lo jurídico (por ejemplo, la noción de «familia», o determinadas conductas tipificadas como «delitos», e incluso la misma condición de «sujeto de derecho») cambia y puede ser omitido, permitido, prohibido o propiciado en un mismo país y «cultura jurídica» a lo largo del tiempo; o en este mismo momento, cómo puede diferir radicalmente entre distintas «culturas jurídicas» y países.

A partir de allí se habilita la posibilidad de una reflexividad constante sobre «lo posible» en el mundo jurídico en dependencia de un orden cultural, habilitando las denuncias sobre «lo ausente y lo omitido» y la atención sobre la construcción jurídica de la «mismiedad» y las otredades (Foucault, 2008).

Foucault propone un modo «genealógico» de análisis histórico que descarta la visión «evolucionista» para situar el estudio de las prácticas sociales y jurídicas en relación a los regímenes de poder y saber en cada época. Así como lo que es «imposible de ser pensado» depende de un orden cultural —«nuestra edad y geografía»—, genera y ordena nada menos que concepciones de «mismiedad» y otredades (Foucault, 2008). En consonancia, también las prácticas jurídicas han hecho nacer sujetos: sujetos de conocimiento y sujetos de sujeción, a través de discursos y prácticas sociales-jurídicas «imbricadas» en las relaciones de poder (Foucault, 2003).

Ello se relaciona, en definitiva, con analizar y visibilizar los mecanismos específicos del discurso y las prácticas del derecho operando en las experiencias de inclusión/exclusión.

El lenguaje jurídico. De los silogismos y axiomas a los efectos de universalización y neutralización: el dispositivo fundamental por el que circula el poder

Se insiste en hacer hincapié en la concepción y el análisis del derecho como una narrativa, una forma de discurso particular dual, «un universo normativo» entre binarismos como «bien/mal, legal/ilegal, válido/inválido». De esta manera, constituye el mundo que habitamos y no puede eludir el «sentido prescriptivo» y el «mensaje moral», integrando el ser, el deber ser y también el «podría ser» (Cover, 2002: 15, 17, 20 y 24).

Los análisis críticos se han ocupado en particular de las prácticas jurídicas y la interpretación, logrando poner de ma-

nifiesto que en todo «acto jurispático», al decidirse por una interpretación, «matan» otras posibles, sin evidenciarlo. Asimismo, que toda interpretación ocurre «dentro de un sistema destinado a generar violencia», como en otros ámbitos y narrativas, sólo que de una manera particularmente oculta (Cover, 2002: 126, 131).

Por su parte, también Kennedy insiste en la «psicología de la negación o de la mala fe» que «sabe y niega a la vez» el elemento ideológico, tanto en los magistrados —que se lo niegan a sí mismos, de manera semi-consciente— como un fenómeno que impregna lo colectivo y social de los que acuden a los tribunales (Kennedy, 2010: 53).

Se entiende que esta relación entre derecho, interpretación y violencias, y entre derecho y poder, debe ser visibilizada sin «caer» en una relación simplemente directa entre ambos. Como establece Bixio (2016: 242):

(...) el poder es una dimensión presente —en mayor o menor medida— en todos los discursos porque no hay un poder o una fuente de poder. El discurso jurídico lo es porque hay un poder que le delega su capacidad de definición, pero básicamente porque a su propio interior se tensan relaciones de poder, se reformulan, se ponen en crisis.

Otro de los análisis que más se han preocupado por no terminar en los extremos del formalismo (consensualista) o del instrumentalismo (marxista), o en el debate de si el derecho viene «de abajo» (reflejo) o «de arriba» (impuesto), es el estudio situado que propone Bourdieu (2001) para establecer: a) las relaciones entre el campo jurídico y el campo de poder, b) la dinámica dialéctica entre el «campo» y el «habitus» jurídicos (el derecho hecho «cosa» y «cuerpo»), esto es, el campo jurídico como espacio jerarquizado donde se disputa el capital jurídico de decir el derecho; y c) el habitus jurídico en las disposiciones/prácticas que son desplegadas por sus agentes especializados con discursos particulares. En este sentido, Bourdieu (2001: 200-201) advierte:

Esta lucha en la que se enfrentan visiones del mundo diferentes, es decir antagónicas, que, en la medida de su autoridad, pretenden imponerse al reconocimiento y, mediante eso, realizarse, tiene por objeto el monopolio del poder de imponer el principio universalmente reconocido del conocimiento del mundo social, el nomos como principio universal de visión y división (nemo significa separar, dividir, distribuir), principio pues de distribución legítima. En esta lucha, el poder judicial, a través de veredictos acompañados de sanciones que pueden consistir en actos de coacción física como la privación de la vida, de la libertad o de la propiedad, manifiesta este punto de vista, que trasciende las perspectivas particulares, como es la visión soberana del Estado detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima.

Si bien no es posible detenerse a comentar en toda su extensión el enfoque de Bourdieu, se considera que es uno de los análisis más interesantes en tanto puntualiza: I) La división del trabajo jurídico, entre agentes especializados en interpretar un corpus de textos y consagrar la visión legítima de lo social, utilizando un lenguaje particular con efectos de «apriorización» —como retórica de «imparcialidad» con efectos de «neutralización» y «universalización»—; II) La institucionalización de un monopolio, que consolida la distancia y la exclusión de la resolución de conflictos entre agentes jurídicos y «profanos» o legos; III) el poder de la nominación que queda claramente en evidencia al enfrentarse «visiones del mundo» y que son zanjadas por una autoridad «socialmente autorizada» que consagra un orden determinado; IV) la fuerza de la forma, en su apariencia de neutralidad y de legitimidad conferida, produciendo una «proximidad» de intereses y habitus en relación a los sectores dominantes que se impone su visión sobre quienes no la vivencian, ni disputan, pero sí la sufren; y V) los efectos de la homología —«hablar el mismo lenguaje»— y la permeabilidad del campo jurídico a los cambios en otros campos, otorgan la posibilidad que, si crecen las fuerzas de los sectores dominados tienden a crecer las posiciones de los agentes jurídicos especializados que le representan y las diferenciaciones en el campo (Bourdieu, 2001).

Otro aspecto a destacar es la relación estrecha entre: la representación consensual y funcional del Derecho, con su neutralidad y sus posibles funciones de integración social (como en Parsons y la teoría de los sistemas), con los esfuerzos por teorizar la manera en que llega a configurar un sistema relati-

Otro aspecto a destacar es la relación estrecha entre: la representación consensual y funcional del Derecho, con su neutralidad y sus posibles funciones de integración social

Considerando que las corrientes consensuales y funcionalistas (del derecho, la sociedad y, en definitiva, la «realidad») y algunas de las sistémicas, suelen otorgar el estigma de «utópicos» —e incluso «demagógicos» e «ingenuos»— a las corrientes marxistas y a las teorías críticas contemporáneas que pugnan por un cambio social

vamente autónomo, que se auto-reproduce, bajo un código comunicacional (legal/ilegal) que le es propio (como en Luhmann de manera mucho más dinámica, bajo la complejidad, la contingencia y la apertura cognitiva); pero en ambos casos, que distancia al “sistema jurídico” del social/cultural, político y económico.

Del sistema orgánico al autónomo y autopoietico. De Parsons a Luhmann: ¿quién sostiene la utopía en la defensa del aislamiento legal?

En principio, utilizando la clásica crítica de la era post-parsoniana, Dahrendorf (1979 en Soriano 1997) presenta una especie de “ejercicio especular” de lo social, que aplicado al Derecho, muestra que puede pensarse y ejercerse desde premisas opuestas, pues no hay que olvidar que nuestra concepción del derecho está siempre estrechamente vinculada y es inescindible de nuestra concepción de lo social:

Dahrendorf sintetizó la sociología de Parsons en un cuadro de cuatro tesis, a las que opuso las contra tesis de una nueva sociología del cambio social. Estas eran las tesis del sistema social parsoniano: a) tesis de la estabilidad: toda sociedad es un sistema relativamente constante y estable de elementos; b) tesis del equilibrio: toda sociedad es un sistema equilibrado de elementos; c) tesis del funcionalismo: cada elemento dentro de la sociedad contribuye al funcionamiento de ésta, y d) tesis del consenso: cada sociedad se mantiene gracias al consenso de todos sus miembros acerca de determinados valores comunes. Las cuatro contra tesis eran: a) tesis de la historicidad: toda sociedad y cada uno de sus elementos están sometidos en todo tiempo al cambio social; b) tesis de la explosividad: toda sociedad es un sistema de elementos contradictorios en sí y explosivos; c) tesis de la disfuncionalidad y productividad: cada elemento dentro de la sociedad contribuye a su cambio, y d) tesis de la coacción: toda sociedad se mantiene gracias a la coacción que algunos de sus miembros ejercen sobre los otros (Dahrendorf, 1979 en Soriano, 1997: 305-306).

Como una extensión en la teoría de sistemas, particularmente respecto a la autonomía del Derecho por poseer su propio sentido delimitador en Luhmann sin evidenciar una matriz política ideológica subyacente, también analiza críticamente en profundidad Soriano (1997: 167):

Denotante del conservadurismo de Luhmann es su temor al Estado del bienestar y a las conquistas sociales del mismo, porque pueden suponer un crecimiento del sistema político tal que provoque la desestabilización de otros sistemas, como el jurídico y el económico. Un progreso del Estado del bienestar llevaría al desbordamiento del sistema político. Si la crítica al Estado del bienestar es una manifestación puntual del conservadurismo de Luhmann, también lo es su formal concepto de la justicia, la justicia como la adecuada reducción de la complejidad del sistema, que sirve para cobijar dentro de ella a cualquier sistema de derecho, bueno o malo, en virtud de su indefinición o definición (...).

Es por ello que no es lo mismo hablar de sistemas, funciones e individuos; que de estructura, campos y agentes. En este punto, también responde Bourdieu (2001: 168-169):

Sería preciso examinar aquí todo lo que separa la noción de campo jurídico, como espacio social, de la noción de sistema tal como es desarrollada, por ejemplo, en Luhmann. En nombre del rechazo, completamente legítimo, del reduccionismo (...) se comprende que, en la medida en que presenta bajo un nombre nuevo la vieja teoría del sistema jurídico que se transforma según sus propias leyes, la teoría de sistemas proporcione hoy día un marco ideal para la representación formal y abstracta del sistema jurídico. Por no haber distinguido el orden propiamente simbólico de las normas y las doctrinas (...) y el orden de las relaciones objetivas entre los agentes y las instituciones en competencia por el monopolio del derecho, de decir el derecho (...) es por lo que no se puede comprender que (...) el campo jurídico encuentra en sí mismo, es decir, en las luchas relacionadas con los intereses asociados a las diferentes posiciones, el principio de su transformación.

Considerando que las corrientes consensuales y funcionalistas (del derecho, la sociedad y, en definitiva, la «realidad») y algunas de las sistémicas, suelen otorgar el estigma de «utópicos» —e incluso «demagógicos» e «ingenuos»— a las corrientes marxistas y a las teorías críticas contemporáneas que pugnan por un cambio social; se podría argumentar en un movimiento «de boome-



rang» o «transferencia» que lo utópico —denunciado también como ficcional— es sostener que el poder, las violencias y la exclusión no tendrían una presencia preponderante en nuestras sociedades —que los vuelve «cómplices» o «funcionales» de los intereses dominantes—. A grandes rasgos, de estas polaridades deriva el involucrarse concretamente, en la teoría y la práctica, a denostar o alentar las posibles alternativas.

En definitiva, los aspectos que resulta relevante discutir: la racionalidad instituida, propia del positivismo jurídico y la dogmática, que particularmente en el lenguaje y prácticas jurídicas presenta a lo normativo y las normativas de manera descontextualizada, ascética y aislada; sus dinámicas y efectos concretos, que encubren exclusiones y violencias desde y hacia sectores específicos.

II. Concepciones instituyentes del pluralismo jurídico y el derecho alternativo

Estoy convencida, y me animaría a fundamentarlo seriamente, que las convicciones teóricas no son ajenas a los compromisos éticos, y algo tienen en común con las cosas de la vida que nos dan placer, que nos indignan o que nos conmueven (Ruiz, 2007: III).

Las perspectivas denominadas como «pluralismo legal/jurídico» y, para algunos casos en América Latina, como «derecho alternativo/popular», han sido originadas y presentadas como perspectivas insurgentes. Como sucede con el paradigma positivista y neo-positivista, encontramos una gran diversidad de corrientes e incluso debates que aún no han sido sistematizados completamente.

El pluralismo jurídico es una noción atribuida a Gilissen en el año 1971, como la existencia fáctica de una diversidad de normativas que co-existen e incluso disputan el poder normativo. El derecho «vivo» será propio de las comunidades no occidentales, como una realidad constante e histórica pre-colonial y que, luego de las invasiones e imposiciones jurídicas hará convivir múltiples sistemas jurídicos junto al institucionalizado en el Estado (Ehrlich en Hinz, 2006).

Para Wolkmer (2018: 128):

Como confirma Eugen Ehrlich, el punto de partida para la constitución y el desarrollo del Derecho vivo comunitario no se sujeta ni a la legislación, ni a la ciencia del Derecho ni tampoco a la decisión judicial, sino a las condiciones de la vida cotidiana, cuya real eficacia se apoya en la acción de grupos asociativos y organizaciones comunitarias. En este esquema de referencia, las “voluntades colectivas” organizadas, valiéndose de prácticas sociales que instrumentan sus exigencias, intereses y necesidades, poseen la capacidad de instituir “nuevos” derechos, derechos todavía no contemplados y no siempre reconocidos por la legislación oficial del Estado.

Es decir, el pluralismo jurídico tiene un origen que remite puntualmente a la colonización y los mal llamados «trasplantes» jurídicos en sociedades multiculturales. Su existencia, más allá de su reconocimiento, lo emparenta con las corrientes del realismo jurídico, y con todas aquellas expresiones jurídicas que nacen «de abajo hacia arriba» (como las categorías de «interlegalidad» e «interseccionalidad») que hacen a un derecho que devuelve el «poder normativo» a sus bases más democráticas, en el sentido de un derecho que nace de las voluntades populares.

Cuando no da lo mismo qué, quiénes ni contra cuáles

Sin embargo, los autores advierten de «falsos pluralismos legales» cuando se trata de «pluralismos débiles» donde el Estado termina centralizando lo jurídico (Griffiths en Menski, 2006); o la no inherente característica «emancipatoria» de quienes se manifiestan como «demandantes» (Hinz y Santos en Hinz, 2006) con la necesaria distinción entre pluralismo jurídico «conservador» y «emancipatorio» (Wolkmer, 2003).

De esta manera:

Se concibe que el Derecho alternativo contiene un signo explícitamente político y emancipatorio: se trata de analizar las concepciones y prácticas concretas de actores sociales oprimidos, por lo que surge un posicionamiento claro de la diferencia entre órdenes normativos planteados desde posiciones hegemónicas, con complicidad del poder de los Estados y/o en el sistema económico-social imperante, respecto a los derechos emergentes de actores colectivos marginados que no tienen reconocimiento acabado ni acceso regular a las instituciones. A diferencia de la concepción tradicional del positivismo jurídico, el Derecho alternativo, Derecho del pueblo, Derecho comunitario, Derecho insurgente o Derecho emancipatorio asume que la ley no contiene de por sí el elemento de legitimidad, y refiere a las reivindicaciones formuladas desde las experiencias de resistencia (Gavernet, 2014: 82).

Esta diferenciación se tornó necesaria a partir de la utilización de grupos de, o con, poder de las herramientas, discursos y prácticas de los movimientos sociales insurgentes, tergiversando los orígenes de la teoría y aplicándola a construcciones normativas de estos sectores (que no eran marginales ni excluidos, como en el caso del «tecnopluralismo» del mercado y las empresas, signado como uno de los tipos de pluralismo en Galanter y Trujillo, 2006; en Gavernet, 2014. Para mayor profundización del análisis y referencias: Gavernet, 2014).

En épocas que incluso se encuentran más allá de las disputas por «significantes vacíos», hasta licuar completamente los sentidos de referencia —y pertenencia— de algunas categorías, con una apropiación y tergiversación incluso antagónica de proclamas y métodos de protesta; se vuelve más importante aún estas distinciones situadas de: posiciones estructurales de actores, contenidos de la demanda, exclusión histórica y antagonistas.

Allí donde grupos históricamente invisibles o excluidos, que vivencian violencias y cadenas de exclusión permanentes, que demandan desde la necesidad concreta la efectivización de derechos fundamentales o el reconocimiento de nuevos derechos, que amplían el acceso en lugar de establecer o defender privilegios, que disputan derechos inherentes a la condición humana contra sectores de poder y activismos conservadores... Encontraríamos a los/as abogados/as populares que defienden estos colectivos, la práctica jurídica alternativa o usos alternativos del derecho de magistrados que sientan jurisprudencia en este sentido, y el reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho alternativo en sí mismo que es el que construyen y reclaman estos colectivos.

Algunos aportes concretos de la decolonialidad: plurinacionalidad, comunitarismo (o «lo colectivo»), «buen vivir» y la naturaleza como «sujeto» de Derecho

Otra forma de abordar epistemologías instituyentes, es a través de corrientes, como los estudios orientales (Said), sulbalternos (Guha; Spivak), «deco» y «pos» coloniales —con sus discrepancias— (Fanon, Mignolo, Quijano, Lugones, Lander, Castro-Gómez, Maldonado Torres, Anzaldúa, Rivera, Patzi, Mamani Ramírez, entre muchos otros); que implican el reconocimiento de la colonialidad del poder y del saber —también del ser y de la naturaleza— pretendiendo denunciar el esencialismo y la pretensión de supremacía de las teorías europeas-occidentales y anglosajonas tradicionales.

Ello requiere un diálogo transcultural de intercambio de saberes, culturas y «universos de sentido diferentes e inconmensurables»; como en la propuesta de una «ecología de saberes» duales, una «hermenéutica diatópica» y «de las emergencias», que asume que cada cultura individual es incompleta en sus concepciones en torno a la dignidad humana, lo que establece «no sólo una forma diferente de conocimiento, sino un proceso diferente de creación de conocimiento» (Santos, 2010: 79).

Un ejemplo normativo muy singular para trabajar refiere a una experiencia regional trascendente y reciente: el nuevo constitucionalismo latinoamericano. Los procesos de reforma constitucional, especialmente de Ecuador (2008) y Bolivia (2006-2009), consagraron a partir de las luchas, participación y demandas sociales, con procedimientos de asambleas constituyentes y referendums de convocatoria y aprobación: estados plurinacionales, comunitarismos (economía, democracia y justicia comunitarias), el «buen vivir» («Sumak

Allí donde grupos históricamente invisibles o excluidos, que vivencian violencias y cadenas de exclusión permanentes, que demandan desde la necesidades concreta la efectivización de derechos fundamentales o el reconocimiento de nuevos derechos, que amplían el acceso en lugar de establecer o defender privilegios, que disputan derechos inherentes a la condición humana contra sectores de poder y activismos conservadores...

Kawsay» y «Suma Qamaña» como modo de vida y la naturaleza como «sujeto» de derechos), una centralidad de lo estatal junto a un cuarto poder de control (ciudadano), un extenso reconocimiento de derechos y principios explícitos, la construcción de «sujetos de derechos» particulares (desplazándose del principio de la igualdad formal a la equidad), entre otras figuras significativas.

Para quienes deseen ahondar en estas experiencias y el debate sobre su alcance, puede abarcar: las diferencias con el nuevo constitucionalismo europeo y el constitucionalismo popular (Beloso Martín, 2015; Viciano Pastor y Martínez Dalmau, 2013; Alterio, 2013); y las críticas o implicaciones de estas transformaciones (Gargarella, 2014; Negretto, 2013; Viciano Pastor y Martínez Dalmau, 2012; Busquets y Sarlo, 2018; Gavernet, 2019).

Sin embargo, es ineludible poder conocer y transmitir algunos de los efectos más significativos de estas reformas, que han sido: el disputar las matrices político ideológicas clásicas del nacionalismo conservador y el republicanismo clásico, la trascendencia del monismo jurídico y el liberalismo —no sólo económico sino en la construcción de la subjetividad—; y el lograr instaurar la diversidad en la construcción de los sujetos de derechos y en formas de economía, democracia y justicia.

Algunos aportes concretos de la perspectiva de género: autonomías y autodeterminaciones, derecho a ser, igualdad en la diferencia, interseccionalidades

Se sabe que existen distintos tipos de feminismos: liberal, socialista, anarco-feminismo, cultural, de la igualdad, de la diferencia, radical, comunitario, afrodescendiente, eco-feminismo, de la disidencia, lésbico, transfeminismo —con sus discrepancias— (Wollstonecraft, de Gouges, de Beauvoir, Amorós, Lagarde y de los Ríos, Davis y Millet, Despentes, Campbell, Varela, Lamas, Segato, Gargallo, Espinosa, Butler, Preciado, Galindo, bell hooks, entre muchas otras).

A grandes rasgos, la llamada «perspectiva de género» implica el reconocimiento del patriarcado o supremacía de lo (hetero-cis) masculino para el análisis y transformación de las normativas, las teorías jurídicas y los métodos de estudio, investigación y aplicación de lo jurídico.

Establece revisar la configuración de las normativas y sus interpretaciones —tanto en el derecho público como privado, incluso desdibujando esa frontera—; en la teoría, en la metodología y en la ausencia de «otras formas» (Jaramillo, 2000); repensar contenidos y dotar de herramientas para intervenir en la realidad social y las violencias (Cano, 2019). Se considera que algunas de sus premisas, como el énfasis en la autonomía o autodeterminación, el primer derecho del que se desprenden los siguientes que es el derecho a ser, el derecho a la equivalencia desde la singularidad y la potencialidad —a través de su propio debate interno— de incorporar de manera horizontal otras exclusiones: la interseccionalidad (con la clase, la raza, la etnia, la nacionalidad, la generación, el anti-especismo, etc.) trascendiendo dicotomías, esencialismos y biologicismos, puede incluso configurar una propuesta múltiple, transversal y diversa hacia el mundo del derecho.

Ejemplos para trabajar sobre Uruguay refieren al ejercicio democrático muy significativo de plebiscitos y referendums, junto a una agenda de derechos muy amplia, destacándose para debatir distintos aspectos de: 1) la reforma del art. 47 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay (1996) y el plebiscito del agua (2004); 2) la ley 15848 de caducidad (1986), su referéndum (1989) y su plebiscito (2009), y la ley 18831 de restablecimiento de la pretensión punitiva (2011); 3) la ley 19889 de urgente consideración (2020) y su referéndum (2022); 4) el plebiscito «no a la baja» (2014); 5) el plebiscito de reforma en seguridad (2024); 6) la ley 18589 de declaración del «día de la nación Charrúa y de la identidad indígena» (2021) y los sitios de memoria; 7) la declaración de interés nacional de la lucha contra el racismo la xenofobia y toda otra forma de discriminación (2004), la ley 19122 de cupo afrodescendiente (2013) y la ley de cuotas; 8) la ley sobre interrupción voluntaria del embarazo o ley del aborto (2012); 9) las leyes 19075 y 19172 de matrimonio igualitario (2013); 10) la ley 19172 de regulación y control del cannabis (2013); 11) la ley 19580 de violencia contra la mujer y la ley 19538 SOBRE femicidio (2017); 12) la ley 19684 integral para personas trans (2018); 13) la ley 20141 de corresponsabilidad en la crianza (2023); 14) los recientes proyectos de ley de eutanasia.

Algunos aspectos que tendrían en común las perspectivas subalternas y pos-decoloniales con la de género e interseccional es que devienen de luchas palpables: cuerpos y voces organizados que demandan ser frente a su invisibilización histórica. Que diluyen la frontera «público-privado» y que muchas veces entran en conflicto con los pilares ficcionales del «Estado-Nación» y el «contrato social», los principios garantistas y los universales. Que habilitan la necesaria y compleja implicancia de la complejidad y la diversidad y disputan desde políticas de «discriminación positiva» (cuotas, cupos) hasta el reconocimiento pleno de una «subjetividad otra», ampliando la condición «humana».

Derecho vinculado a las luchas por reconocimiento humano y los límites del «fetichismo legal». De Butler a Lemaitre: no tanto como una revolución, pero sí un compromiso político fundamental

He encontrado que tras este activismo legal yace a menudo una relación compleja y apasionada con la reforma legal, a pesar de la insistencia en que el derecho es un mero instrumento. Para los activistas el derecho aparece por una parte como una amenaza constante, amenaza de desmovilización, de quedarse en puras promesas, de que la ley a fin de cuentas siempre se pone del lado del fuerte. Y por la otra, aparece el derecho como una esperanza no sólo de beneficios reales sino de la posibilidad de resignificar identidades, de recrear sus vidas, y sobre todo, de dar significado al sufrimiento del cual han sido testigos, a las cosas que han visto, y a las cuales han sobrevivido (Lemaitre Ripoll, 2009: 392).

Aún de manera muy breve, quisiera dejar planteada la advertencia de lo que se «juega» y los límites del «hasta donde» en este tipo de debates. Como analiza Butler (2010: 15):

A algunos humanos no se les reconoce en absoluto como humanos y esto conduce a otro orden de vida inviable. Si parte de lo que busca el deseo es obtener reconocimiento, entonces el género, en la medida en que está animado por el

deseo, buscará también reconocimiento. Pero si los proyectos de reconocimiento que se encuentran a nuestra disposición son aquellos que desahacen a la persona al conferirle reconocimiento, entonces el reconocimiento se convierte en una sede del poder mediante la cual se produce lo humano de forma diferencial. Esto significa que en la medida en que el deseo está implicado en las normas sociales, se encuentra ligado con la cuestión del poder y con el problema de quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano, y quién no.

Por el momento, creo que uno de los análisis más lúcidos para esta disyuntiva es el de Julieta Lemaitre y el fetichismo legal. El diagnóstico de la autora, especialmente para América Latina, es que ni el liberalismo ni el marxismo han trascendido una clásica —y colonial, agregaría— distinción de civilización/barbarie respecto a nuestra relación entre Derecho y violencias.

Así, no se trata del «papel civilizador» del Derecho y la necesidad de su presencia, como tampoco su complicidad con el poder y su reticencia al cambio social. El derecho se impone —por costumbre, por emociones, hasta por «fe»—; se trata de un hecho social al que puede agregarse un compromiso político pero no por anhelos metafísicos ni fundamentación místicos (Lemaitre, 2011: 65).

De esta manera, el «fetichismo legal» surge de la indagación de las experiencias concretas de movimientos sociales colombianos y de su propia experiencia como abogada y magistrada, donde la autora percibe emociones poco analizadas por las teorías tradicionales, que explican las ambivalencias y contradicciones de los activistas sociales frente al derecho, entre la fe y el escepticismo, o entre su utilización y sus limitaciones. Como sostiene Lemaitre Ripoll (2009):

Esta descripción del yo dividido entre “yo sé... y sin embargo” encaja con mi propia reacción, y la de activistas y académicos que he entrevistado sobre el tema del apego al derecho. Sabemos bien cuáles son los problemas en la aplicación del derecho, y sabemos también que éste no es, o no debería ser, más que un instrumento para lograr un fin. Y sin embargo, el deseo, el disfrute o el dolor existen en un plano que excede el cálculo de la utilidad que resulte de la victoria o la derrota (...) En mi caso, la reforma legal que conozco mejor, y la que me interesa, gira permanentemente en torno a una serie de significados sobre lo humano que se puede definir de manera amplia como un liberalismo político secular y humanista, que reclama la dignidad humana como centro moral de la vida social.

Aquí hay un reconocimiento que el derecho asumido como compromiso político puede, ni más ni menos, que aportar en la expansión de qué consideramos humanidad, entendiendo que la «dignidad» no es un estado natural sino una voluntad y una demanda política. Pues más allá de lo que estableciera la norma, tenemos una historia plagada de exclusiones a esas categorías, o de inclusiones parciales, que sigue valiendo la pena atender. Esta aspiración humanista —a contrapartida del humanismo iusnaturalista— incluso la trasciende en su propuesta liberal-igualitarista o progresista, ya que resulta aún más pertinente hoy en el caso de los colectivos más comunitarios y/o más disidentes.

Finalmente, otras maneras de concebir y enseñar «derecho/s» permiten configurarlo y construirlo a través de imaginarios con efectos disruptivos. Plantear los contextos sociales, gubernamentales y debates parlamentarios que le dan origen; analizar la efectividad de las normativas en tanto cómo se configuran en funcionamientos institucionales, financiamientos y políticas públicas concretas; dar cuenta de cómo es disputada su interpretación en la jurisprudencia; realizar análisis comparativos de las mismas figuras jurídicas en Uruguay en otro tiempo o en este mismo momento respecto a otros países; atender a las experiencias regionales y locales más singulares; adoptar perspectivas transversales e interseccionales que asuman la politicidad de los actores y las demandas de justicia que establecen; privilegiar concepciones y figuras jurídicas que provienen de experiencias concretas; asumir un compromiso político que no reniegue de la voluntad, los placeres y dolores, y los reclamos políticos que se sostienen.

hay un reconocimiento que el derecho asumido como compromiso político puede, ni más ni menos, que aportar en la expansión de qué consideramos humanidad, entendiendo que la «dignidad» no es un estado natural sino una voluntad y una demanda política.

Quizá apasionar a los/as estudiantes con un «mundo de derechos» más plural, diverso y complejo, hacerlos co-partícipes de las temáticas y bibliografías a abordar, utilizar las nuevas tecnologías y lógicas de comunicación, «encontrar» al derecho en las distintas manifestaciones y narrativas que les sean más cercanas y estimulantes; tiene que ver con invitarles al debate, con-moverles y comprometerles con estos desafíos.

Interrogantes para seguir pensando

¿Cuáles de estos aspectos pueden ser significativos o «interesantes» para incorporar a la enseñanza del Derecho? Considero que el realismo, el pluralismo y el derecho alternativo como «derecho en acción» puede reflejarse, por ejemplo, en: 1) el análisis crítico de: debates parlamentarios que evidencian la variedad de sentidos que construyen e intentan instaurar «visiones del mundo» desde distintos sectores ideológicos, 2) los cambios de figuras legales comparados de forma diacrónica y sincrónica para evidenciar una ausencia de «dimensión ontológica» única o incluso accesible sobre «el derecho»; 3) la jurisprudencia y estudio de casos significativos que evidencian disputas interpretativas entre actores jurídicos y el rol de la magistratura; 4) los reclamos de los movimientos sociales contra-hegemónicos, sus concepciones de «legalidad», «ilegalidad», «legitimidad» y «justicia», sus demandas de derechos específicos.

Para eludir la tentación de las «recetas salvadoras» o las visiones escépticas que devienen cínicas; se propone una concepción «tripartita y simultánea» del «derecho». El «mundo de los derechos» implicaría, entre otras dimensiones: 1) una maquinaria y narrativa con la que históricamente se ejerce la exclusión, 2) junto a la herramienta que permite reconocimientos y otorga legitimidades (aun cuando sólo sean simbólicas, se pierdan o tergiversen las dimensiones más «revolucionarias», y de por sí no conlleve a «la revolución social»); 3) sin embargo, y al mismo tiempo, permite validar otros modos de ser y de vida que pueden —ni más ni menos— que instituir humanidades que no eran consideradas y restituirles su dignidad.

Queda incluso pendiente para reflexionar y debatir, por ejemplo: otros «saberes» y racionalidades (¿cuál es la distinción, por ejemplo, de la narrativa jurídica con la teología o el arte? ¿Qué sucede en los sistemas jurídicos donde prima la oralidad?), el lugar de las emociones (y la psicología), o cómo puede aportar y «permear la frontera» a las «ciencias duras» (para que comiencen a reconocer sus facetas valorativas, hermenéuticas y constructivistas, aún con otros «objetos» de estudio).

En principio, interesó mínimamente advertir sobre el escepticismo-cinismo sobre lo humano que subyacen a la racionalidad conservadora como «científica» en el derecho: degradando otras visiones al plano de «lo endeble-demagógico-idealista-romántico-ingenuo»: por tanto, imposible y destinado al fracaso. Se le devuelve —con todo respeto y humildad— la acusación a aquellos que sostienen que este mundo funcionaría actualmente de manera preponderantemente armoniosa y amorosa, y que sólo restan algunos «ajustes» en torno a las violencias y exclusiones.

En aulas difíciles de habitar, que tienen que afrontar la necesidad de inmediatez y un tedio de época (justificado por las distancias e inconsistencias entre los discursos y las prácticas), lo que conlleva el riesgo de posturas escépticas (anestésicas y/o violentas); no se debe subestimar la capacidad de co-construir contenidos sólidos y profundos y la sed de transformación de quienes están «cautivos/as» en la obligatoriedad de escucharnos.

Las experiencias pedagógicas y metodológicas sugieren que: lo que se presenta como «curioso» o «especial», como lo que provoca asombro e involucra las emociones, y lo que se encuentra anclado en realidades concretas y próximas; habilita la atención y sacude las inercias: hace sentir que alguno de los aportes han sido valiosos y compromete a participar.

Quizá apasionar a los/as estudiantes con un «mundo de derechos» más plural, diverso y complejo, hacerlos co-partícipes de las temáticas y bibliografías a abordar, utilizar las nuevas tecnologías y lógicas de comunicación, «encontrar» al derecho en las distintas manifestaciones y narrativas que les sean más cercanas y estimulantes; tiene que ver con invitarles al debate, con-moverles y comprometerles con estos desafíos.

Algo así como presentar en torno y más allá del «derecho»... Que lo que nunca fue igualitario ni desinteresado se haga evidente para que aquellos/as a quienes les negaron su existencia, se hagan presentes junto a sus otros mundos posibles.

Referencias bibliográficas

- Alterio, A. M. (2013). Neoconstitucionalismo y Constitucionalismo Popular frente a frente. En A. M. Alterio y R. Niembro Ortega (coords.) *Constitucionalismo popular en Latinoamérica*, México: Porrúa y Escuela Libre de Derecho.
- Belloso Martin, N. (2015). El neoconstitucionalismo y el nuevo constitucionalismo latinoamericano: ¿dos corrientes llamadas a entenderse? En *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, n.º 32, 21-53.
- Bixio, B. (2016). Metodología cualitativa de análisis del discurso jurídico. En Lariguet, G. (comp.) *Metodología de la investigación jurídica. Propuestas contemporáneas*. Argentina: Editorial Brujas.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer.
- Busquets, J. y Sarlo, O. (2018). Un nuevo comparatismo para el nuevo constitucionalismo latinoamericano. Análisis de dos casos. En *Anuario del Área Socio-jurídica*, V. 10 (1), 78-97.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. España: Paidós Estudios.
- Cárcova, C. M. (1998). *La opacidad del derecho*. Argentina: Editorial Trotta.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución y lo imaginario: primera aproximación, en la institución imaginaria de la sociedad*, Tomo I. Barcelona: Tusquets
- Cover, R. (2002). *Derecho, narración y violencia. Poder constructivo y poder destructivo en la interpretación judicial*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. M. (2008). Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Argentina: Editorial Biblos.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gargarella, R. (2014). *La Sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*. Argentina: Editorial Katz.
- Gavernet, L. (2019). Transformaciones del diseño institucional y demandas indígenas. Los casos de Perú (1993), Argentina (1994), Ecuador (2008) y Bolivia (2009). En Bottinelli, E. y Morás, L. (coord.) *Incertidumbre y conflictos contemporáneos. Sociología jurídica, representación y participación política en América Latina*, (pp. 153-177). Argentina: Teseo, ALAS, CLACSO.
- Gavernet, L. (2014). *Luchas, Derechos y Justicia en Clínicas de Salud Recuperadas*. Argentina: Editorial Centro de Estudios Avanzados Colección Tesis.
- Hinz, M. (2006). *The Shade of New Leaves: Governance in Traditional Authority: A southern African Perspective*. Ed. in collaboration with Helgard K. Patemann. Berlin: Ed. LIT Vernag.
- Kennedy, D. (2010). *Izquierda y Derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía, en Academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 2 (3), 117- 147.
- Kennedy, D. (2004). *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Lemaitre Ripoll, J. (2009). *El Derecho como conjuro. Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Colombia: Siglo del hombre Editores Universidad de los Andes.
- Lemaitre Ripoll, J. (2011). ¿Constitución o barbarie? Cómo repensar el derecho en las zonas "sin ley". En C. Rodríguez Garavito (coord.) *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Mensky, W. (2006). *Comparative Law in a Global Context: The legal System of Asia and Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Negretto, G. (2013). *Making Constitutions: Presidents, Parties and Institutional Choice in Latin America*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Ruiz, A. (2007). *Idas y Vueltas. Por una teoría crítica del derecho*. Argentina: Ediciones del Puerto.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Ed. Prometeo y CLACSO.
- Scarponetti, P. (2006). *Derecho y Poder en los clásicos*. Argentina: Editorial Advocatus Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba.
- Soriano, R. (1997). *Sociología del Derecho*. España: Ariel.
- Viciano Pastor, R. y Martínez Dalmau, R. (2013). La Constitución democrática, entre el neoconstitucionalismo y el nuevo constitucionalismo. En *Revista El Otro Derecho* n.º 48, 63-84.
- Viciano Pastor, R. y Martínez Dalmau, R. (2012). Fundamento teórico del nuevo constitucionalismo latinoamericano. En R. Viciano Pastor (ed.) *Estudios sobre el nuevo constitucionalismo latinoamericano*, Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolkmer, A. (2018). *Pluralismo jurídico. Fundamentos de una nueva cultura del Derecho*. España: Dykinson.
- Wolkmer, A. (2003). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Colombia: Colección En clave de Sur.
- Wolkmer, A. (2003). *Pluralismo Jurídico. Nuevo marco emancipatorio en América Latina. Derecho y Sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá: Editorial ILSA.

PORQUE... DE TODO SE APRENDE

CINE EN EL AULA: *EL BAÑO DEL PAPA*

Ficha técnica

Nivel educativo: Profesora de Enseñanza Media- Especialidad Derecho. Egresada de Udelar Carrera: Notariado. Diploma Flacso: Derechos Humanos. Diploma Claeh: Didáctica de la Educación Superior.

Liceo: Santa Elena Lagomar- Ciudad de la Costa. Canelones. Uruguay

Clase: 9 año EBI 2023

Área: Humanidades. Educación Social y Cívica.

Participantes: Estudiantes de los novenos años de EBI.

Autoría del relato de la experiencia: María Gabriela Etchenique Bandini.

Resumen

El cine es una herramienta pedagógica a través de la cual se enseñan valores y normas de convivencia social. Consiste en una estrategia innovadora que intenta concientizar a los estudiantes acerca del valor de las pequeñas cosas que vivimos diariamente, de las relaciones interpersonales, de la convivencia con sus pares y los adultos con quienes comparten su vida. El cine cuenta historias a través de las imágenes, las palabras, los gestos, los colores, los sonidos y hasta el mismo silencio. El cine también se propone desmitificar los estereotipos respetando y aceptando al otro tal cual es con sus defectos y virtudes. Se pretende construir hábitos de observación, reflexión, análisis, comprensión, interpretación y formación del pensamiento crítico. El principal objetivo es transformar los estudiantes de receptores pasivos a seres reflexivos, críticos y selectivos en los comportamientos dentro y fuera del aula.

Introducción

Desde el enfoque del trabajo con los estudiantes de Noveno del taller de Participación Juvenil del Instituto Santa Elena Lagomar, se ha considerado muy importante lograr algunos objetivos que son fundamentales para la vida de los estudiantes y que se hacen notoriamente más visibles a través de los medios audiovisuales. Fomentar valores para prevenir y rechazar cualquier tipo de violencia, desde la física, emocional, de género, e incluso la violencia simbólica. Motivar la importancia del respeto de las opiniones ajenas y la empatía frente a los problemas sociales de nuestra sociedad. Poder visualizar situaciones de vida diferentes a las que tenemos en nuestras familias, comprendiendo las necesidades que puedan tener otras comunidades y fomentando el pensamiento crítico y constructivo para poder colaborar con quienes más lo necesitan. Respetar el ambiente y los derechos de quienes conviven en nuestro entorno. Adquirir habilidades de comunicación vía oral y en forma escrita son competencias que se desarrollan a través de las diferentes asignaturas. Aprender a trabajar en equipos con compañeros y compañeras que tienen formas de pensar y de actuar diferentes, respetando la diversidad.

Primera parte

¿Cómo fue su aplicación?

El baño del Papa fue el film elegido para trabajar la experiencia del «cine en el aula», teniendo en cuenta que es un film producido y filmado en nuestro país, en el Departamento de Cerro Largo, teniendo en cuenta que las escenas se filmaron en la zona de la frontera, con sus carencias y su vida diferente a la que los estudiantes viven en Ciudad de la Costa y que reúne las características que trabajamos en clase de Formación para la Ciudadanía y que se aproximarán a las vivencias que probablemente sean testigos en la convivencia de «Expedición Uruguay». La experiencia fue compartida con la asignatura Literatura, se aplicó de acuerdo a la consigna y a la rúbrica presentada con anticipación contando con la colaboración de la Profesora



Susana Álvarez, de modo de asegurar la comprensión del proyecto por parte de los estudiantes y relacionarlo con los textos trabajados en otras asignaturas.

¿Cuáles propósitos fueron promovidos?

Se promovió el trabajo colaborativo en equipos integrados por cuatro o cinco estudiantes elegidos por ellos mismos, de manera de que logren comprender la importancia del intercambio de opiniones que enriquecen las propuestas y se proyectan no sólo a la hora del aprendizaje y desarrollo de competencias sino en todos los órdenes de la vida en sociedad, con las responsabilidades que implica ejercer la ciudadanía en todas sus formas.

¿Cómo se desarrolló el proceso de trabajo?

Los estudiantes realizaron trabajos colaborativos eligiendo los temas que surgen del film tales como las diferentes formas de violencia, la pobreza, los deseos de los jóvenes, la falta de trabajo que impulsa a realizar actividades ilegales, las viviendas precarias y el vivir con pocos recursos, la presencia del Estado, su inoperancia y hasta la religiosidad con su falta de preocupación por las necesidades de la gente. Buscaron información acerca de los temas seleccionados, se generaron hipótesis a demostrar, se crearon preguntas para realizar encuestas y entrevistas. El uso de las TICs a través de presentaciones que incluyeron videos, canciones e imágenes que ilustraron los conceptos a desarrollar.

¿Qué me sorprendió de esta experiencia?

Las inquietudes que los estudiantes demostraron acerca de los temas seleccionados, sus propuestas para cambiar las realidades y sus deseos de superación para aquellos personajes que se asemejan tanto a la vida real. El sentido de la responsabilidad frente a las carencias y dificultades de otros en estudiantes que están en plena adolescencia, con estilos y posibilidades de vida muy diferentes, demuestran la empatía que se es capaz de generar a partir de situaciones de vida que conmueven.

¿En qué consistió el rol docente?

El rol docente en esta experiencia no es sencillo. Es fundamental participar

Se promovió el trabajo colaborativo en equipos integrados por cuatro o cinco estudiantes elegidos por ellos mismos, de manera de que logren comprender la importancia del intercambio de opiniones que enriquecen las propuestas y se proyectan

La aplicación de estrategias didácticas innovadoras en los talleres y asignaturas es muy importante en un mundo que gira entorno a las TICS y la velocidad con que se transmiten los conceptos y las situaciones de vida en este mundo que cambia vertiginosamente.

como asesor en los equipos de trabajo teniendo en cuenta que la libertad con la que deben contar los estudiantes al realizar su proyecto, no debe ser censurada con las opiniones del docente, sin embargo es necesario estar presente en todo momento para guiar en las distintas etapas del proyecto.

¿Cómo se desarrolló el trabajo colaborativo entre los estudiantes?

El intercambio en el trabajo de los equipos, las diferentes opiniones, el trabajo colaborativo y la presentación de las distintas etapas del proyecto, constituyó un gran desafío que motivó una mejor comunicación oral y escrita, mejorando instancias de aprendizaje, venciendo el nerviosismo de enfrentarse a la opinión de los propios compañeros, a la evaluación mediante rúbricas y a la autoevaluación crítica y espontánea de los integrantes del equipo, generando competencias que serán útiles en los próximos años de estudio, en el desarrollo de sus personalidades y en la vida misma.

¿Cuáles fueron los resultados?

Los trabajos realizados, las discusiones de aproximación a distintos valores y situaciones de vida de las personas, fueron tan valiosas como el aprendizaje de la metodología de investigación y el acercamiento a otras opiniones mediante encuestas y entrevistas que dieron origen a reflexiones y debates, enriquecedores y habilitantes de nuevas experiencias.

¿Qué consideraciones nos ha dejado esta estrategia? ¿Continuaría aplicándola?

Considero que es una experiencia muy valiosa, continuaría aplicándola, en el sentido del efectivo involucramiento y satisfacción por parte de los estudiantes y los resultados obtenidos. La experiencia de realización de este proyecto promueve otras formas de evaluación del trabajo y aprendizaje de los estudiantes que los involucra y los pone en el centro de la participación, generando aprendizajes a partir del constructivismo, dejando de lado el rol del docente céntrico, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la adquisición y construcción del conocimiento. La autoevaluación, la de los compañeros y la creación de rúbricas son estrategias muy importantes en la generación de competencias con un resultado muy satisfactorio para todos los actores involucrados.

Segunda parte

La experiencia de aplicación de la estrategia «cine en el aula» fue valorada positivamente por los estudiantes que formaron parte de ella. Se involucraron y pudieron reflexionar acerca de la vida y aprender a tener espíritu crítico, de tal manera de sentirse protagonistas de sus propias investigaciones.

Palabras del Director Profesor Ignacio Franco.

Tercera parte

Valoración de la experiencia

La aplicación de estrategias didácticas innovadoras en los talleres y asignaturas es muy importante en un mundo que gira entorno a las TICS y la velocidad con que se transmiten los conceptos y las situaciones de vida en este mundo que cambia vertiginosamente. Los estudiantes no pueden quedar lejos de tales experiencias y es necesario demostrarles que se puede generar conocimiento a partir del cine, de los videos y otras formas de virtualidad. Estas estrategias motivan la adquisición y construcción del conocimiento, a partir de los desafíos que la vida les irá planteando.

Justificación

Según Celia Carracedo Manzanera: «El cine encierra numerosos recursos potencialmente útiles para nuestras clases. La inclusión o no del cine en nuestra actividad docente depende de numerosos factores. Uno de ellos puede ser la tipología de cursos que ofrecemos —que es inmensa— y en los que no siempre es pertinente incluir el visionado de películas en su totalidad. Esta situación no debe hacernos dar la espalda a este formidable medio artístico y educativo». En «Los usos pedagógicos del cine» se plantea que: «Trabajar pedagógicamente

te con películas no es solo verlas para contar con una narración de un tema que queremos trabajar en el aula. Es poner a disposición un objeto de la cultura en el cual están implicadas cuestiones relativas al contexto de producción como por ejemplo los discursos sociales que circulan sobre un tema que la película refleja o problematiza introduciendo una mirada estética distinta que alienta el debate, contribuye al pensamiento crítico. A veces también muestra la perspectiva de algunos actores sociales invisibilizados o funciona como un medio para divulgar algunos temas».

García Amilburu (2010: 28) sostiene que: «El desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales ha propiciado que en los últimos años el cine se haya ido incorporando a la docencia como “un instrumento pedagógico eficaz para la formación integral de los alumnos, o como complemento para el desarrollo del programa de una asignatura”», y ha ido desbancando las clásicas clases magistrales, tradicionalmente poco interactivas (Pulido Polo, 2016: 522).

Por otro lado, Pereira Domínguez (2005: 206) plantea que: «El cine ha encabezado una revolución cultural silenciosa que ha desbancado la lectura y la escritura como vehículos exclusivos de información, comunicación y educación para ensalzar el discurso audiovisual, especialmente relevante con el ingente avance de las nuevas tecnologías digitales y la universalización de las redes sociales, convirtiendo al cine en un “agente educador y un recurso imprescindible en el ámbito educativo”».

El producto que generan los estudiantes mediante el trabajo colaborativo se desarrolla en un ámbito cooperativo en el cual cada estudiante aporta su conocimiento y capacidad de reflexión a la vez que el docente se constituye en tutor del desempeño de los diferentes grupos de pares que integran el trabajo colaborativo. De esta manera se produce el aprendizaje significativo que motiva el pensamiento crítico, la autonomía y la valoración de las distintas situaciones de la vida que muchas veces ignoramos.

El docente a su vez, en su rol de tutor o facilitador es quien entrena, apoya, invita a pensar, supervisa y desafía el conocimiento de sus estudiantes, manteniéndolos involucrados en todo el proceso. La motivación es fundamental para querer aprender. En todos los casos depende de la utilidad que puedan encontrarle. El constructivismo ha sostenido que el estudiante es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Las nuevas tecnologías y entre ellas las audiovisuales motivan el proceso de asimilación de valores y experiencias motivadoras. En el contexto en que se desarrolla nuestra vida, se realizan muchos y variados aprendizajes. Algunos los encontramos en elementos más tradicionales. Las generaciones que se consideran «nativos digitales» encuentran más atractivos los medios de audiovisuales. Nuestro desafío, buscar las formas en las que se pueda construir el conocimiento mediante las nuevas tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Carracedo Manzanera, C. Diez ideas para aplicar el cine en el aula. https://laescuelacolaborativa.com/wp-content/uploads/2018/04/16_aplicaciones_03.pdf
- Educación Portal. Los usos pedagógicos del cine. <https://www.educ.ar/recursos/155208/los-usos-pedagogicos-del-cine>
- García Amilburu, M., Landeros, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Ed. UNED, España.
- Pulido Polo, M. (2016). *El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz* Opción, vol. 32 (8), 519-538 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481031>
- Pereira Domínguez, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En Touriñán López, J. M. (Director). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica. A Coruña. Netbiblo*. ISBN: 978-84-9745-451-3, 238-262. <https://consumoetico.webs.uvigo.es/textos/tourinan.pdf>

La motivación es fundamental para querer aprender. En todos los casos depende de la utilidad que puedan encontrarle. El constructivismo ha sostenido que el estudiante es un sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Las nuevas tecnologías y entre ellas las audiovisuales motivan el proceso de asimilación de valores y experiencias motivadoras. En el contexto en que se desarrolla nuestra vida, se realizan muchos y variados aprendizajes.

TENSIÓN ENTRE LO JURÍDICO Y LO SOCIAL: LA (DES)IGUALDAD EN LA CONSTITUCIÓN URUGUAYA

Resumen

Este trabajo pretende reflexionar sobre las tensiones subyacentes entre la Constitución Nacional y las desigualdades que definen el capitalismo como sistema. Se parte de la idea del mandato de integración social, que según entiende Gomes (2020b) definen las constituciones modernas y su coexistencia con el modo de producción capitalista. Para ello se analizan desde la perspectiva de la colonialidad, algunos artículos constitucionales que enuncian derechos fundamentales y las dificultades para su efectivización por razones de clase, género y condición étnico-racial. Por su parte, se propone redefinir la ciudadanía y su ejercicio como forma de resistencia y transformación social que desafíe las desigualdades desde categorías en constante devenir.

Introducción

Como señala Dubet (2012) las sociedades democráticas se desarrollan en la división de la afirmación jurídica de la igualdad por una parte y por otra las inequidades sociales que estructuran la vida de las personas. Hay pues, una tensión esencial que existe entre la afirmación de la igualdad fundamental de todos los individuos, por un lado, y las desigualdades sociales y económicas reales vinculadas a las clases, el género, lo étnico-racial, las tradiciones, la competencia de intereses y el funcionamiento de las sociedades modernas, por el otro.

Si consideramos nuestro contexto, Latinoamérica es la zona del mundo más desigual, donde conviven ciudadanas y ciudadanos que en los hechos y por la vulneración de sus derechos parecen ser de primera y segunda categoría. Esta situación se explica por la continuidad de la colonialidad del poder, como lo expresa Quijano (1992), es decir, la persistencia de la colonización en el imaginario de los dominados. Si bien, el colonialismo jurídico fue eliminado, la relación política y cultural eurocentrada sigue siendo una relación de dominación colonial, cuyo patrón de poder es capitalista, racista, patriarcal y epistemológico (Quijano, 2000).

De acuerdo con el autor, la colonialidad del poder está fundamentada ideológicamente en relaciones de clasificación racistas de superioridad/inferioridad que en América opera en todos los planos, dimensiones materiales y subjetivas, de un modo prolongado y enraizado en la vida cotidiana de nuestras sociedades (Quijano, 2000).

En este marco, las constituciones modernas, fundacionales de los Estados-nación en el continente, se han apoyado en estas lógicas de imposición eurófilas, con el mandato fundamental de la integración social como necesidad de controlar y organizar a la población política, social y económicamente, «en otras palabras, una Constitución moderna responde a las expectativas de integración política, así como a las necesidades de institucionalización de la integración sistémica, o sea, del modo de producción capitalista»¹ (Gomes, 2000b: 160).

1 Traducción realizada por las autoras.



El principio de igualdad y la desigualdad estructural

Las normas constitucionales, en tanto proyectos políticos, expresan un programa de organización y acción estatal y gubernamental. Este proyecto se significa en su contexto de producción y en los intereses que entran en tensión en ese espacio histórico-social-político-económico. Se podría convenir que la normativa estatal moderna reserva una lógica interna, en la que subyacen expresiones propias de la colonialidad. En particular la Constitución uruguaya expresa, en su artículo 7, el goce del derecho a la propiedad en el mismo texto que se encuentra el derecho a la vida. Si bien en el enunciado tienen un orden que supone cierta jerarquización, el constituyente no los separó, por el contrario, unió la vida, al honor, libertad, a la seguridad (pública), trabajo y propiedad.

Esto se explica porque en la Constitución moderna la concepción liberal sustenta este precepto, pone la centralidad en un modelo de ciudadanía formal, de hombre en situación de privilegio, libre, propietario y con honor, es decir con prestigio frente a otros (el honor de las mujeres se ajusta a no poner en juicio o lesionar la reputación del hombre). Las mujeres, en este contexto, quedan subordinadas, no son reconocidas como ciudadanas en relación al ejercicio de sus derechos, a la participación en los espacios públicos de decisión y reclamo, a pesar de ser la ciudadanía universal y formalmente ser iguales ante la ley. Pero este ejercicio de derechos se agudiza cuando esas mujeres son racializadas, cuando tienen hijos o cuando se posee alguna discapacidad. En ese sentido, Gomes (2020b: 168) sostiene:

no solo los derechos sociales, laborales, económicos, colectivos y difusos enfrentan dificultades de implementación, pero también los derechos individuales y políticos acostumbra a ser garantizados de forma distinta de acuerdo a la clase o pertinencia racial de ciudadanas y ciudadanos: para los sectores más pobres de la población y para los grupos raciales subalternizados, es relativamente común el menosprecio, tanto de parte del Estado como por parte de los actores privados, los derechos como la libertad, igualdad, propiedad e incluso el derecho a la vida².

Las mujeres, en este contexto, quedan subordinadas, no son reconocidas como ciudadanas en relación al ejercicio de sus derechos, a la participación en los espacios públicos de decisión y reclamo, a pesar de ser la ciudadanía universal y formalmente ser iguales ante la ley.

2 Traducción realizada por las autoras.

En esta lógica constitucional, la igualdad formal, es decir, la igualdad ante la ley, se establece en la primera Constitución Nacional de 1830. El texto original expone en su artículo 132 «Los hombres son iguales ante la Ley, sea preceptiva, penal, o tuitiva, no reconociéndose otra distinción entre ellos sino la de los talentos o las virtudes» (Constitución, 1830). Redacción que se mantiene en el artículo 148 de la Constitución de 1918, a pesar de haber establecido una sección específica para los «Derechos y garantías». El reconocimiento de este precepto, no identificó a otros sujetos políticos e históricos, más que el de los «hombres», especialmente cuando civil y políticamente las mujeres, las personas que carecían de propiedad o no privilegiados se encontraban en relación de subalternidad frente al modelo masculinizante hegemónico. Es la tercera de las Constituciones (1932) la que modifica el texto original al reconocer la igualdad formal en todas las personas, redacción que se mantiene hasta la actual. Por tanto, se puede reconocer un quiebre de concepción frente al sujeto político, es decir al ciudadano, en principio solo en la formalidad jurídica, porque si se atiende a la concepción social y política del mismo, la noción de hombre y su igualitarismo reduccionista persiste hasta hoy.

El artículo 8 de la Constitución uruguaya se establece el principio de igualdad formal al señalar: «Todas las personas son iguales ante la ley, no reconociéndose otra distinción entre ellas sino la de los talentos o las virtudes», considerándose por lo tanto que la igualdad no sólo constituye un derecho para quienes son personas sino también un principio general del derecho, así como un valor supremo del ordenamiento jurídico por lo cual toda violación al mismo resulta inadmisibles.

La enunciación constitucional despliega la paradoja de la desigualdad social. Esto se explica, porque en los Estados modernos responden a un modo de producción que tiene en su centro la desigualdad social en sus más diversas expresiones, pero especialmente la desigualdad de clases sociales. El artículo 8 de la Constitución uruguaya, pone un condicional que se transforma en determinante de la desigualdad social «(...) no reconociéndose otra distinción entre ellas sino la de los talentos o las virtudes». Si se entiende a la desigualdad social como el fenómeno que pone en relación de dominación a sujetos que se encuentran en situaciones jerarquizadas por el modo de producción que las justifica y reproduce, «los talentos y virtudes» solo pueden ser expresados, potenciados y visibilizados por quienes se encuentran en situaciones de privilegio, así, «el derecho del más fuerte es también un derecho, y que este derecho del más fuerte se perpetúa bajo otra forma en su "estado de derecho"» (Marx, 2007: 8).

La igualdad formal presenta diversas facetas y problemáticas y puede analizarse con distintas perspectivas; por ejemplo, la igualdad ante la ley y ante las normas generales, la igualdad en la aplicación o ejecución de la ley, la no discriminación, la problemática de las acciones afirmativas, la influencia de la igualdad en el valor de los precedentes jurisprudenciales y administrativos, la igualdad en las relaciones privadas, entre otras.

Como señala Risso (2005) el derecho a la igualdad protege a todos los individuos frente a todo trato discriminatorio o arbitrario del que pudieran ser objeto en el ámbito de los restantes derechos y libertades, sin embargo, la duda es ineludible cuando este derecho se aplica en una sociedad que tiene en su composición las relaciones desiguales en lo social.

El principio general, de la igualdad formal, es que todos los individuos deben recibir el mismo tratamiento y protección en el goce de los derechos. El principio general es la igualdad y toda diferenciación será de excepción y por ende de interpretación estricta, y requerirá una justificación apropiada, como en toda limitación de un derecho humano. Formulado en abstracto el artículo 8 de la Constitución se encuentra en constante tensión con su posibilidad de ser concretado, los conceptos clásicos de igualdad enraizados en las teorías liberales, apoyados en los ideales de una razón universal, de un tratamiento semejante basado en supuestos denominadores comunes de las personas, sin tener en cuenta la realidad de lo diferente remite a un desconocimiento y desprecio de lo distinto. Demostrando en la práctica que no se ha avanzado demasiado en alcanzar sociedades más igualitarias (Ramírez, 2007).

Entiende Ramírez (2007: 39) que el principio de igualdad tiene como desafío el respeto de la diversidad, al señalar: «Un principio de igualdad que sólo sea un armazón, carente de un significado político que justifique la existencia de determinados derechos, constituye un fundamento débil para la construcción de una sociedad democrática y vacía de contenido a los procesos de conquista de derechos».

Señalan Clérico y Aldao (2011) que todas las fórmulas de igualdad encierran algún tipo de comparación entre dos personas o grupos de personas o situaciones. Dicha comparación surge del reclamo de trato igualitario y en dos sentidos:

- (a) alguien que es tratado en forma diferente que otro quiere ser tratado de la misma manera porque considera que no hay razones para ser tratado en forma diferente; o bien
- (b) alguien que es tratado como otros considera que debe ser tratado en forma diferente porque hay una circunstancia relevante que justifica un trato diferenciado.

Para analizar el reclamo se necesita examinar cuáles razones hablan a favor o en contra del planteo igualitario. La valoración del reclamo (razones o no) es el centro del examen de igualdad y el resultado dependerá de la fórmula y concepción de la igualdad que se aplique.

La fórmula de la igualdad formal dice que no se viola el mandato de igualdad en tanto aquellos que pertenecen a la categoría surgida luego de la clasificación realizada por el legislador, son tratados de igual forma y se les aplique las mismas consecuencias jurídicas. Situaciones que son reflejadas a nivel normativo en relación a los derechos que se le otorgan a la ciudadanía que continúa con tradiciones encorsetadas y hegemónicas, reproduciendo el statu quo de ciudadanía pasivas que solo tienen visibilidad en el plano cívico y no permiten salir de los lugares de subordinación

social, cultural y económica.

La limitación que tiene esta interpretación radica en que no se examina el criterio y las razones por las que se realizó la clasificación en la formalidad jurídica, si son legítimas y si la clasificación tiene justificación alguna. De forma tal, que Lobato (2019: 4) realiza las siguientes interrogantes: «¿Qué naturaleza tiene la categorización? ¿Cómo determinamos su legitimidad? ¿Qué criterio debe aplicarse para la distinción?»

Para atender estas cuestiones se desarrolló la noción jurídica-material de la igualdad o principio antidiscriminatorio, este postula igual trato a todas las personas que se encuentran en «igualdad de circunstancias relevantes» (Clérigo y Aldao. 2011: 162) es decir, si no hay ninguna razón suficiente para permitir un trato desigual, entonces está ordenado un trato igual, como reitera la Corte Interamericana de Derechos Humanos es discriminatoria una distinción que carezca de justificación objetiva y razonable. La legitimidad de la distinción se determinará en base al vínculo entre el criterio y la finalidad perseguida, lo que determinará la relevancia de las circunstancias para efectuar la distinción.

El principio antidiscriminatorio difícilmente pueda desactivar relaciones sociales de dominación, que impone el modo de producción, porque las razones de la exclusión de los grupos oprimidos se basan en la apropiación, explotación, extractivismo y prejuicios o patrones culturales enquistados en los procesos de estructuración social. Más aún si la propia Constitución establece en el principio de igualdad, el reconocimiento de la desigualdad social, es decir la distinción de los «talentos y las virtudes» (artículo 8 de la Constitución).

Saba (2016) considera que frente a las situaciones de desigualdad estructural que sufren determinados grupos, por ejemplo, mujeres, niños, indígenas, afrodescendientes, entre otras poblaciones, se tiene que defender el principio de igualdad como no sometimiento o como no subordinación o sea la igualdad como contraria a la perpetuación de grupos en situación de subordinación en la sociedad. Esto supone dejar la visión estática de la igualdad que no cuestiona las relaciones de opresión y dejar la matriz de comparación del sujeto individualista, masculino, blanco, de clase privilegiada y liberal para reconocer las relaciones de dominación que estructuran el orden social.

Por ejemplo, las políticas públicas de acciones afirmativas que impulsan los organismos internacionales tensionan el principio antidiscriminatorio, dado que constituyen tratos diferenciales proporcionados a ciertos grupos estructuralmente segregados y permiten acortar las brechas que genera la desigualdad. Si bien no elimina las razones que las provocan, rescata la perspectiva de la igualdad como «no sometimiento» (Lobato, 2019).

El principio de igualdad así entendido conduce a interpretar las obligaciones estatales en el sentido de reconocer el deber de dismantelar las situaciones de exclusión de los grupos estructuralmente sometidos. El Estado debe guiar el diseño de políticas públicas para que no produzcan o perpetúen las situaciones de desigualdad estructural y que incluso las reviertan.

En el caso de grupos excluidos como el de las mujeres, ciudadanas invisibilizadas, el principio de «no sometimiento» permite comprender que las situaciones de discriminación experimentadas por las mismas no responden a hechos aislados o desarticulados entre sí, sino que son manifestaciones de la opresión o subordinación que modula los vínculos sociales sexo-genéricos, en contextos históricos determinados, activando este principio la posibilidad de atender a situaciones de injusticias estructurales (Lobato, 2019: 7) y como señalan Clérigo y Aldao (2011: 166) nos permite plantear el problema de la igualdad ya no en términos de restauración sino de emancipación, de no-dominación o no-sometimiento.

El principio de igualdad implica el reconocimiento de la ciudadanía como categorías dinámicas en constante construcción, social y económica y no solo desde una esfera cívica que atiende en alguna medida a los requerimientos del Estado.

En el caso de grupos excluidos como el de las mujeres, ciudadanas invisibilizadas, el principio de «no sometimiento» permite comprender que las situaciones de discriminación experimentadas por las mismas no responden a hechos aislados o desarticulados entre sí

la construcción de ciudadanía tiene como propósito fundamental establecer cambios en la sociedad y la manera de lograrlos es tomando conciencia de la situación de quienes se encuentran en situaciones de subordinación.

El principio de igualdad y la construcción de ciudadanía

Ese modelo constitucional de sujeto político, es decir de ciudadanía, se ve interpelado por los movimientos sociales que discuten activamente con la desigualdad social y reivindican la efectivización de la igualdad formal y el rol protagónico del Estado en su consecución. Por tanto, es posible reconocer tensiones en diversos aspectos: a) entre la norma constitucional moderna y la realidad social con sus complejidades (igualdad jurídica y desigualdad social) y b) aquellas que surgen de las resistencias, reivindicaciones y luchas de diversos colectivos que enfrentan los marcos jurídicos que mantienen implícita o explícitamente las desigualdades sociales y económicas. Por tanto, las alternativas se producen en espacios fermentales, desde una ciudadanía que emerge en expresiones que exigen y proponen, no solo la efectivización de los derechos sino también demandan nuevos reconocimientos.

De acuerdo a las concepciones de igualdad formal, surgido del pensamiento liberal eurocéntrico, se crea una legitimidad enmarcada en una igualdad ficticia ante la ley, postulado que expresa una tensión con la igualdad en sentido material y real. Esta concepción que nutrió y permeó a los constitucionalistas de 1830 y permanecen aún hoy vigente, reproduce el statu quo en nombre de la racionalidad/modernidad (Quijano, 1992), desconociendo el sentir de las colonias y los derechos de la ciudadanía en su totalidad, cívica, social y económica.

De ese modo, en el Uruguay se fue forjando la idea de Estado-nación con un sentido de ciudadanía selectivo y excluyente. Es así que se van promulgando un cúmulo de normativas para formar a los ciudadanos de la nación, desde parámetros de un adoctrinamiento subyacente que se ocultaba en doctrinas que pretendían eliminar la idiosincrasia que había llevado a la independencia de la colonia.

Si bien se ha ampliado la categoría de ciudadanía al reconocerse el sufragio universal y la igualdad en sentido formal, queda afuera de esa concepción las ciudadanía que son negadas en los espacios públicos, cuya participación se reduce únicamente a dar su voto cada 5 años, inhabilitando su voz, en cuanto a expresiones políticas, sociales y económicas, pero que se hacen fuertes en los ámbitos de compromiso social y resistencia.

En este sentido, la participación y el encuentro en espacios de reflexión y análisis juegan un rol privilegiado para cambiar las conceptualizaciones formales- tradicionales de ciudadanía, para empoderar en la construcción de ciudadanía dentro de los principios democráticos de intervención efectiva y no representativa.

Es la forma de gobierno democrático donde esos pronunciamientos y luchas pueden hacerse efectivos, mediante grupos de presión como los sindicatos, movimientos sociales y la participación en todos los ámbitos de las mayorías y las minorías de la comunidad: «La vida de la democracia no puede limitarse al solo ejercicio del derecho al voto y a la delegación en los gobernantes de toda iniciativa política, social o económica. La vida democrática necesita la participación activa de todos los ciudadanos. De meros votantes deben pasar a ser auténticos actores sociales. Cuento y no sólo soy contado» (Mayor, 2002: 17).

Por lo tanto, la construcción de ciudadanía tiene como propósito fundamental establecer cambios en la sociedad y la manera de lograrlos es tomando conciencia de la situación de quienes se encuentran en situaciones de subordinación. «De ahí que, entonces, los ciudadanos tienen una tarea principal ineludible por asumir, tarea por cierto pública y por sobre todo política, en el marco de un sistema democrático» (Silva, 2001: 102).

En este sentido, las intervenciones en las marchas, en plazas y en los espacios públicos permiten los encuentros para las luchas comunes, haciendo valer las igualdades que el sistema formal aún no reconoce. «Ser ciudadano y ciudadana significa, más allá de las prácticas concretas, tener, por un lado, el derecho de reclamar y por lo tanto salir del plano subordinado» (Jelín, 2005: 189). En concordancia con lo que manifiesta Jelín (2005) es a partir del diálogo y las luchas comunes que se construyen ciudadanía. La igualdad jurídica

no siempre se traduce en igualdad real, es decir la posibilidad ejercer los derechos en todas sus dimensiones, políticas, sociales y económicas. En acuerdo con Gomes (2020a: 435),

las desigualdades ocasionadas por la división mundial del trabajo, las dificultades crónicas generadas por desequilibrios en las balanzas de pago, las divisiones de clase y de raza de las que se apropia el capital, la estructura patriarcal en su crudeza cotidiana, la inestabilidad política con la constante amenaza de rupturas institucionales, el sistemático menosprecio de los derechos humanos de la parte de los gobiernos y de grandes corporaciones económicas, la violenta homogeneización cultural con recurso, si necesario, al genocidio cultural e incluso físico de grupos y comunidades: todo eso se puede mirar sin dificultades en la rutina social del Sur.

Las desigualdades sociales que emergen de la colonialidad del poder se traducen en las Constituciones modernas y en el principio de igualdad formal reconocido en ellas. Las tensiones observadas en los textos normativos y la realidad social exigen una ciudadanía activa, de denuncia, resistencia y lucha para enfrentar la explotación manipuladora, el racismo, el patriarcado y extracción de los recursos naturales.

Las tensiones observadas en los textos normativos y la realidad social exigen una ciudadanía activa, de denuncia, resistencia y lucha para enfrentar la explotación manipuladora, el racismo, el patriarcado y extracción de los recursos naturales.

Referencias bibliográficas

- Barros, P. (1996). *Exclusión social y ciudadanía. En lecturas sobre exclusión social. Equipo Técnico Multidisciplinario n.º 3. Santiago: OIT.*
- Clérico, L. y Aldao, M. (2011). *La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de derechos Humanos. Estudios Constitucionales, Año 9 (1), 157-198.*
- Dubet, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades. Revista Nueva Sociedad n.º 239.*
- Gomes, D. (2020a). *La escuela de Frankfurt, el pensamiento decolonial y sus debilidades complementarias. Hacia un universalismo del Sur. Revista Digital de Ciencias S, VII (13), sep. 2020-feb. 2021. ISSN 2362-616x. 419-440. SIPUC. FCPyS. UN Cuyo. Mendoza.*
- Gomes, D. (2020b). *Constitucionalismo e dependência: em direção a uma Teoria da Constituição como teoria da sociedade. En J. R. Cunha, Teorias Críticas e Crítica do Direito, Lumen Juris.*
- Jelín, E. (1997). *Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina Ágora. Cuadernos de estudios políticos, año 3 (7). Ciudadanía en el debate contemporáneo. https://www.lai.fu-berlin.de/es/elearning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/frauenbereich/jelin/JE_Konzepte/JE_ciudadania/index.html*
- Lobato, J. (2019). *Cláusula de igualdad en el ámbito laboral y perspectiva de género. Aportes desde el Derecho de Trabajo argentino a partir del caso "Sisnero". Revista de la Facultad de Derecho n.º 46.*
- Mayor Zaragoza, F., e Inbernón, F. (coord.) Joan Majo, Michela Mayer, Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco, (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación. Ed. Graó-España.*
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política borrador 1857-1858. Volumen 1. España: Siglo XXI.*
- Ramírez, S. (2007). *Igualdad como Emancipación: Los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas. Anuario de Derechos Humanos, 33-50.*
- Risso Ferrand, M. (2005). *Derecho Constitucional. Tomo I. FCU. Montevideo*
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y Modernidad/racionalidad en Perú Indígena, 13 (29).*
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of world-systems research, 11 (2), 342-386.*
- Saba, R. (2016). *Más allá de la igualdad formal ante la ley. ¿Qué le debe el Estado a los grupos desaventajados? Buenos Aires: Siglo Veintiuno.*
- Silva, J. (2001). *Ciudadanía: Entre el debate crítico, la lucha política y la utopía. Revista Última Década n.º 14, Cidpa Viña del Mar, 91-111. https://www.researchgate.net/publication/28212667_Ciudadania_entre_el_debate_critico_la_lucha_politica_y_la_utopia*

LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO EN EL TALLER DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Introducción

La presente publicación da cuenta del proceso de trabajo, planificación y ejecución de una metodología activa ABP en la unidad curricular participación ciudadana en el año 2023. La metodología versa sobre la elaboración de propuestas de intervención barrial tomando como pretexto las celebraciones de los 300 años de la ciudad de Montevideo.

Fue un proyecto interdisciplinario, que convocó a la institución, asimismo otras redes interinstitucionales como los gobiernos municipales y otros centros barriales.

La presente práctica fue implementada en el año 2023, en la unidad curricular taller de participación ciudadana en el 9no grado de la Educación Básica Integrada, en el marco del proyecto del primer semestre del curso «Propuestas de intervención comunitaria-barrial».

La propuesta fue elaborada en sintonía con el proyecto de centro presentado en el mes de febrero por las autoridades de este, y la temática versaba sobre los 300 años de la inauguración de la ciudad de Montevideo.

Se realizará una descripción de la propuesta, sus etapas y porque el docente considera que puede tratarse de una práctica que interpela el trabajo docente. Asimismo, se justificará la metodología implementada y sus potencialidades para los aprendizajes de los estudiantes.

Descripción

A partir del proyecto de centro sobre Montevideo, y los 300 años desde su inauguración, en la unidad curricular participación ciudadana, se propone la realización de una Metodología de aprendizaje basado en proyectos durante todo el 1er semestre del año lectivo.

Las instituciones que participaron en el proyecto pertenecen a una comunidad barrial del cerrito de la victoria en Montevideo, estas son: la institución educativa, el Municipio D, el Centro Tiburcio Cachón (Centro para discapacidad visual), y la Policlínica ASSE Centro de Salud Giordano.

Participaron docentes de 9no año, el equipo de gestión del centro educativo, egresados de la institución y el alcalde del Municipio D. Asimismo, los destinatarios del proyecto fueron alrededor de 40 estudiantes de 15 años, que cursaban en ese momento el 9no grado de la educación básica integrada plan 2023, siendo el primer año de implementación del plan educativo.

La propuesta de ABP llevada a cabo se dividió en tres etapas.

En una primera etapa del proyecto, los estudiantes debían identificar, por diversos medios y técnicas de investigación, necesidades de la comunidad en las que se inserta el centro educativo, que puedan ser abordadas por los gobiernos municipales, en virtud de sus competencias legales. Se realizaron dos salidas didácticas vivenciales a la comunidad, para observar algunas necesidades, problemáticas y carencias de la comunidad barrial.

En una segunda etapa, los estudiantes elaboraron proyectos de intervención de esas necesidades. Se plantearon objetivos, construyeron un marco conceptual que sustente su propuesta, crearon los aspectos metodológicos referidos



a su aplicación, así como fundamentaron la relevancia de la propuesta a esas necesidades.

En una tercera etapa, los estudiantes presentaron las propuestas al Alcalde del Municipio, donde se produjo un interesante intercambio sobre estas. En dicha reunión, el alcalde afirmó que algunas ya se estaban llevando a cabo y otras, resultaron de especial interés para la autoridad.

Algunas de las propuestas presentadas por los estudiantes fueron: Centro de recreación juvenil, proyecto sobre cuidado y protección animal, polideportivo cerrito de la victoria, tránsito y vialidad, desarrollo urbano y territorial, centro de desarrollo para la tercera edad y jóvenes, espacio de integración juvenil, Espacio de atención a la discapacidad, Cuidados del medio ambiente.

Fundamentación de la metodología de aprendizaje basado en proyecto (ABP)

El objetivo principal del ABP es el aprendizaje o comprensión profunda en un contexto auténtico, que posibilite la transferencia de aprendizajes incluso en un contexto fuera del educativo formal, lo que permite situar al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. En este sentido, el docente ofrece experiencias o circunstancias que permitan que el aprendizaje ocurra, llevando a cabo acciones para su logro (Ruiz, 2020).

El ABP es una metodología activa, ya que se basa en generar propuestas donde el estudiante se encuentra en el centro, a partir de una visión compleja de la realidad, de situaciones auténticas que orientan a la acción y del diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias, en un clima de aula que habilite a la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes, posibilitando que sea responsable de sus aprendizajes (Souto, Gutiérrez, 2022)

La investigación llevada a cabo por Orozco et. al (2018) así como la de G. Gilardi et. al (2021), arrojan que el ABP favorece la motivación de los estudiantes y su interés en la propuesta educativa, asumiéndolo como protagonista de su aprendizaje, porque lleva a cabo, diseña y ejecuta un proyecto con alcance comunitario. Asimismo, Hernández et. al (2021) afirma que el ABP permite dar sentido al aprendizaje, porque las habilidades, competencias y conocimientos que adquiere en la institución pueden ser vinculados a la comunidad en la que el estudiante como sujeto se desenvuelve.

El proyecto se enfocó en las vivencias cotidianas de los estudiantes en su «barrio», partiendo de su observación y mirada para cambiarlo, fomentando un sentido de pertenencia a su comunidad cultural, lo que crea redes para la intervención de las familias en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, aspecto valioso que Hernández et al (144 :2021) destaca y comparte en su investigación.

Esta propuesta de ABP puede asociarse a la necesidad de formar ciudadanos críticos-reflexivos, capaces de reconocer y respetar sus derechos y los de su entorno, asumiendo responsabilidades como sujeto activo en la participación y en la modificación de la realidad, dando sentido a los saberes, ya que se abordan necesidades de la comunidad, implicando a estudiantes y docentes en situación de actores directos (Carranza et. al, 10 :2017).

La propuesta cautiva el interés de los estudiantes en relación con la intervención de su «barrio», orientó a la búsqueda de soluciones y respuestas a distintas problemáticas diagnosticadas, haciendo conexiones con la comunidad, afectando positivamente a ellas, tal como lo confirma el estudio presentado por Hernández et. al (144 :2021).

Muchas veces discutimos en clase sobre participación ciudadana, y pecamos en poner foco exclusivamente en la participación política, esta práctica permitió entender la participación desde otro lugar. Cada estudiante se siente parte de esa comunidad y comprendió que, sin su participación, los cambios a su alrededor no serían posibles.

El ABP es una herramienta metodológica sustantiva por sus resultados, tal como lo señalan Souto y Gutiérrez (2022), así como también Gilardi et. al (2021), tiene un efecto positivo en la adquisición de conocimientos y habilidades de cara a la resolución de problemas, mejorando los desempeños individuales e implicando al alumno en el proceso. Asimismo, confirma Hernández et. al (2021) que esta modalidad de aprendizaje permite al estudiante ser el centro en el proceso de construcción de conocimiento a través de la búsqueda de soluciones y propuestas a las problemáticas de su contexto.

Importancia de la evaluación en la implementación del ABP

En el marco del ABP que se presenta, la evaluación fue formativa, ya que posibilita al docente recoger evidencias acerca de los desempeños alcanzados, para la posterior toma de decisiones respecto a las siguientes experiencias de aprendizaje (Ruiz, 2020: 391). Por ello, Souto y Gutiérrez (2022) recogen la importancia del rol de la reflexión crítica durante la aplicación del ABP, de aquello que aprende el estudiante, cómo, para potenciar una crítica constructiva, lo que permite aprender a evaluar y a ser evaluados, aspecto que consolida una calidad en los aprendizajes deseados.

El proyecto se desarrolló en múltiples instancias, en cada una de ellas, existió una instancia de autoevaluación y de retroalimentación con el docente para revisar conceptos, delimitar procesos y fijar metas para la entrega final de la propuesta. Aspecto que Ruiz define como *feedback*, es decir la oportunidad de permitirle al estudiante reforzar los puntos débiles, a partir de los desempeños y de un ajuste de la propuesta (Ruiz, 2020: 397). Ello fue posible gracias a las herramientas de valoración creadas, es decir dos rúbricas del ABP, una para el docente y otra para el estudiante, así puede valorar su proceso y desempeño a lo largo de la metodología.

Obstáculos de la metodología ABP

Estos se constituyen en los aspectos organizativos de la propuesta, el tiempo, los aspectos curriculares y el tipo de organización escolar para llevarlo a cabo, así como la postura del estudiante debido a la forma de evaluar y trabajar en el ABP, no se encuentran familiarizados con esta forma de trabajo ¿Por qué puede constituirse como una práctica innovadora?

Aguerrondo y Vaillant (2015) plantean algunos indicadores para reconocer si una experiencia educativa o práctica puede ser catalogada como innovadora. El primer indicador hace referencia al nodo pedagógico, compuesto por el contenido, el proceso de aprendizaje, la enseñanza y los recursos. En ese sentido, en esta práctica, el nodo pedagógico se problematiza, el contenido se sostiene desde un pensamiento complejo, motivando a los estudiantes a través del contexto auténtico, la intervención sobre su barrio. Respecto al aprendizaje, no es episódico, sino que a lo largo del ABP el aprendizaje se va desencadenando, facilitándolo a través de recursos y el rol del docente.

En relación con el segundo indicador, el tipo de organización escolar en la que se lleva a cabo la práctica, necesita una organización distinta, flexible, que prime el aprendizaje colaborativo, un aprendizaje colectivo. En la práctica, la clase se desarrolló en múltiples formas, en el salón, en sala de informática, se realizaron varias salidas didácticas, es fundamental otro funcionamiento del espacio de clase y una organización educativa que la acompañe.

Apreciaciones del docente de la propuesta

La práctica desencadenó aprendizajes distintos y significativos, sin perder de vista los contenidos curriculares, observe en cada instancia de trabajo una motivación e interés por aprender y una implicación completa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Sin dudas, también involucró a la comunidad educativa, al equipo de gestión y adscripción y positivamente a las distintas familias que, acompañaban a los estudiantes en el proceso de poder sentirse parte de una comunidad.

Muchas veces discutimos en clase sobre participación ciudadana, y pecamos en poner foco exclusivamente en la participación política, esta práctica permitió entender la participación desde otro lugar. Cada estudiante se siente parte de esa comunidad y comprendió que, sin su participación, los cambios a su alrededor no serían posibles.

Si dudas, fue una experiencia grata y positiva, animarlos a ustedes com-

pañeros a pensar la práctica educativa de lo cotidiano desde otro lugar, sin perder el foco en los aprendizajes de los estudiantes, no todo va a funcionar, pero en el camino, tanto estudiantes como docentes aprenderemos nuevos modos de hacer las cosas.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Claudia San Martín, directora de la institución, que apoyo indudablemente cada decisión en mi rol docente. Asimismo, a la institución, a su cuerpo docente y a la adscripta del grupo, Natalia Capullá, otro profundo agradecimiento.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación, en Aguerrondo, I. y otros: La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan, Editorial Papers, Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (2017). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? Educar 2050*, Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/312039226_El_futuro_ya_llego_pero_no_a_la_escuela_argentina_Que_nos_atrasa_y_donde_esta_el_futuro_de_nuestra_educacion
- Aguerrondo, I.; Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/284454342_El_aprendizaje_bajo_la_lupa_Nuevas_perspectivas_para_America_Latina_y_el_Caribe
- Carranza, P.; Sgreccia N.; Quijano, T.; Goin, M. y Chrestia, M. (2017). *Ambientes de aprendizaje y proyectos escolares con la comunidad*. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. ISSN2011-5474, vol. 10 (1). Universidad de Nariño. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274048277001>
- Corica, A. R. (2021) Aprendizaje basado en proyectos en la escuela secundaria argentina: un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio. *Revista Educación*, Vol. 45 (1). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. https://www.researchgate.net/publication/348228824_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_en_la_escuela_secundaria_argentina_un_estudio_exploratorio_sobre_la_experiencia_de_profesoras_y_profesores_en_servicio
- Gilardi, G.; Firpo, G.; Giles y del Arca, D. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos: competencia científica y autorregulación del aprendizaje. Fondo Sectorial de Educación (ANII, ANEP e INEE), Uruguay. <https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/news/articulo-gilardi-firpo-giles-delarca-2021.pdf>
- Hernández, J.-M.; Reyes, A.; Dueñas, J.-M.; Merchán- Merchán, M. y López, G.-D. (2021). Project Based Learning in Teaching the Safe Management of Pesticides in a Rural Community. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 128-150 https://www.academia.edu/67536467/Project_Based_Learning_as_a_Pedagogical_Tool_in_Teaching_the_Safe_Management_of_Pesticides_in_an_Agricultural_Rural_Community
- Orozco, J. C. y Díaz Pérez A. A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos. Experiencia didáctica en Educación Secundaria implementando las TIC en la asignatura Aprender, Emprender y Prosperar. *Revista Científica de FAREM-Estelí*. Año 7 (25), pp. 38-52. <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/5674>
- Ruiz Martir, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Editorial Graó, de IRIF, SL Barcelona.
- Souto-Míguez, A. y Gutiérrez García, M. Á. (2022). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el aula de secundaria. Análisis del impacto de una intervención y evaluación de la práctica desde la perspectiva de los alumnos de la asignatura de Música. *HUMAN Review*, pp. 15-2.
- Tricot, A. (2019). Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades. Narcea SA, De Ediciones, Madrid.

pensar la práctica educativa de lo cotidiano desde otro lugar, sin perder el foco en los aprendizajes de los estudiantes, no todo va a funcionar, pero en el camino, tanto estudiantes como docentes aprenderemos nuevos modos de hacer las cosas.

LO QUE TUS OJOS NO VEN

THERE'S MUCH MORE TRUTH THAT YOU'RE BLIND TO...

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO EN EMOCIONES POLÍTICAS A PARTIR DE UNA PIEZA PUBLICITARIA

*El encuentro de dos personalidades
es como el contacto de dos sustancias químicas,
si hay alguna reacción, ambas se transforman.*
C. G. Jung.

Introducción

El advenimiento de la modernidad con los correspondientes modelos de soberanía y su impronta pedagógico-civilizatoria trajo consigo la necesidad de formar ciudadanos con capacidades para habitar las flamantes democracias¹.

Pese a los resquebrajamiento que estas sufrieron a partir del S XX, persiste la necesidad de «formar a los nuevos ciudadanos, lo que implica ni más ni menos que educar al soberano» (Krieger, 2013) en habilidades para convivir en el ahora redimensionado, espacio público global.

Esta persistencia, no opera sin suscitar conflictos y debates, por el contrario, parece apoyarse en ellos para subsistir, más o menos renovada, más o menos vigorosa cada vez.

La necesidad de incluir el campo en cuestión en la currícula educativa ha quedado fuera de discusión. Sin dejar de lado el reconocimiento de las múltiples posibilidades de abordaje, así como los lineamientos que las autoridades educativas establecen, pueden reconocerse espacios que exceden las delimitaciones programáticas disciplinares y que habilitan otras formas de trabajar la educación para la ciudadanía. Este trabajo sigue esa orientación.

Tras la utopía

El fundamento de la Educación para la Ciudadanía radica en valores vinculados al desempeño de los sujetos en la dimensión comunitaria. Sin embargo preocupa «el franco rechazo de los nuevos ciudadanos hacia la política» (Krieger, 2013: 37) sobre todo cuando en ello se juega la viabilidad de nuestras democracias.

Frente a la patente exclusión que padecen tantos y tantos jóvenes aparece una impotencia apática que suele traer consigo la renuncia al compromiso ciudadano.

Hay algo que ya no está.

¹ Ya desde entonces la Educación para la Ciudadanía constituye un ámbito pedagógico complejo, de difícil delimitación, en torno al cual parece difícil arribar a algún consenso. Aventura, que al menos en parte, ello obedece a su estructuración como corpus multidisciplinar que, en tanto no se corresponde con uno específico, ha quedado sujeto a diversas concepciones y propósitos. La asignación del complejo de saberes que integra la Educación para la Ciudadanía es y ha sido en sí mismo controvertido, tanto como su propia enseñabilidad.



FOTO: PUBLICIDAD VIZER

La desilusión democrática pone más que nunca de relieve «la necesidad de contar con un trasfondo igualitario de valores y creencias que articulen las motivaciones y hagan las relaciones humanas más amables» (Modzelewski, 23-25). A partir de allí es que surge el enorme desafío que la construcción de tal escenario implica.

Oportunamente, el aula constituye un espacio-tiempo a escala, donde circulan múltiples emociones que están en la base de la convivencia.

Por otra parte, conectar con las propias emociones requiere un trabajo en autoreflexión de gran complejidad, sobre todo en edades tempranas. La condición emocional de una multiplicidad de reacciones y pensamientos propios no siempre se reconoce y menos aún se asume con facilidad. Sin embargo, parecería que la apertura a las mismas es más espontánea y desprovista de prejuicios en los más jóvenes, por lo que resulta fundamental iniciar cuanto antes el cultivo de identidades morales más sólidas y democráticas.

En relación a estas cuestiones decía que el trabajo autorreflexivo es una actividad compleja. Modzelewski propone la formulación de Frankfurt y Taylor que la definen como «la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden».

El psicólogo Daniel Kahneman, describe en «Pensar rápido, pensar despacio» (2015) dos formas diferentes en que la mente crea el pensamiento. Se trata de dos sistemas de naturaleza antagónica que se encuentran en todas las decisiones de nuestra vida.

El sistema 1 es un sistema que hemos heredado evolutivamente desde hace millones de años. Es la forma de pensar rápida, un mecanismo que procesa nuestro entorno y busca nuestra protección (por ej. huir, al sentir miedo) y su finalidad es que podamos sobrevivirla supervivencia, ya que nos permite reaccionar intuitivamente y formarnos primeras impresiones. El problema del sistema 1 son los errores a nivel cognitivo que puede presentar, nos lleva a tomar decisiones y emitir juicios demasiado rápido.

En cambio, el sistema 2 constituye la capacidad de pensar en forma más lenta y reflexiva. Exige concentración, gasto de energía, esfuerzo. Solo se activa excepcionalmente y es el responsable del pensamiento crítico-analítico, el que nos permite resolver problemas complejos².

La dificultad para incursionar en estas áreas puede estar en la tendencia a pensar las emociones como algo que de ninguna forma puede tramitarse en el ámbito educativo, sin embargo creo que es importante poner a consideración

2 Creo que es posible vincular estas ideas a la de los sesgos cognitivos desarrollada por Helena Matute en «Nuestra mente nos engaña: sesgos y errores cognitivos que todos cometemos» (2019) ya que si bien las respuestas automáticas (sistema 1) han sido imprescindibles para la supervivencia sobre la tierra, hoy pueden (y seguramente así será) conducirnos a cometer errores de juicio, ya que nuestro ambiente es completamente distinto e infinitamente más complejo que aquel en que resultaba eficiente.

En este sentido la propuesta de trabajo que quiero diseñar debe también orientarse a construir el hábito de realizar una deliberación racional antes de responder (sistema 2), lo que está en la base de toda pretensión de alcanzar un conglomerado de ciudadanos capaces primeramente de fundamentar argumentativamente tanto sus acciones como la toma de decisiones políticamente relevantes y principalmente de tener en cuenta los aportes que otros puedan hacer a partir de sus diversos puntos de vista y concepciones.

Es posible trabajar para la autoconciencia de las emociones sea cual fuera la concepción que se tenga, siempre que se pueda reconocerlas como tales y se esté dispuesto a trabajar para re configurarlas en otras más adecuadas, más deseables, más democráticas.

de la comunidad educativa hasta qué punto pueden pensarse los aspectos jurídico-sociológicos de la ciudadanía disociados de los aspectos éticos. La motivación moral es determinante de la forma en que las personas reaccionan frente a los desafíos de la vida política, frente a las injusticias, ilegitimidades, etc., de ahí la importancia de trabajar en la construcción de ciudadanos con una dimensión ética, capaces de sentir indignación, culpa, solidaridad, compasión, vergüenza.

Es posible trabajar para la autoconciencia de las emociones sea cual fuera la concepción que se tenga, siempre que se pueda reconocerlas como tales y se esté dispuesto a trabajar para re configurarlas en otras más adecuadas, más deseables, más democráticas. La dinámica que aquí propongo precisamente busca ir en tal sentido ya que tiene por objeto la trama social e histórica en la que acontece la vida de los estudiantes y se propone trabajar para «la construcción de la agencia moral y la motivación de los sujetos en la trama política de su existencia» (Modzelewski, 25).

El desafío

Para quienes ejercemos la profesión docente, enfrentando el desafío de educar en ciudadanía, en tiempos desalentadores, particularmente la tarea implica alguna forma de autorreflexión. Varios aspectos del trabajo cotidiano necesitan ser revisados, reconsiderados desde la nueva perspectiva, el discurso, el estilo de vínculo, los roles, la selección de textos, las evaluaciones, etc.

Someternos al análisis de lo que hacemos y decimos en clase (y cómo lo decimos), puede ser un ejercicio abrumador, enfrentar nuestras propias prácticas discursivas en búsqueda de fortalezas y debilidades en la congruencia/ incongruencia con los objetivos propuestos, puede ser bastante incómodo.

La propuesta, es pues, confiar en que vale la pena enfrentar el desafío y entusiasrnos con las ventajas de este modelo de educación para la ciudadanía que Modzelewski propone realicemos mediante la lectura ecuánime de narraciones que pongan en juego emociones políticas.

Un buen punto de partida podría ser la reflexión sobre aquello que todos los profesores vivenciamos: más allá de lo que nos proponemos enseñar, casi de forma implícita deviene el currículum oculto y en el aula se pone en juego mucho más que lo planificado. Se trata de un escenario vital, donde el conjunto de personas que éste convoca interactúan, se co-construyen, ponen en juego sus valores, sus cuerpos y emociones, (que muchas veces nos vemos enfrentados a tramitar sin herramientas y dudando de nuestras competencias para hacerlo), pero allí también acontece la oportunidad de aprovechar esa frondosa riqueza y re dirigirla constructivamente. El recurso que propongo va en este sentido.

Fundamentación

En el presente trabajo propongo un abordaje, que brinde a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la ciudadanía de forma vivencial.

Considero este calificativo para expresar el propósito de trabajar en ciudadanía desde una perspectiva profundamente comprometida con los desafíos de la convivencia social, que tomando distancia de las bases socio-jurídico-políticas, se enfoque en el reconocimiento del otro en su dignidad, historia y proyecto de vida, aspectos sustanciales, que entiendo, merecen un espacio para su construcción, reflexión y desarrollo en clase.

La propuesta didáctica que desarrollaré a continuación, fue diseñada para el nivel de Educación Secundaria/Bachillerato y se inspira en el trabajo de la Dra. Helena Modzelewski en relación a la necesidad de una «educación para la ciudadanía basada en narraciones y emociones». He tenido oportunidad de acceder al mismo, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades de la Udelar, durante el curso «Formación de lectores ecuánimes para una educación en ciudadanía».

E. Lévinas.

La que se propone es una metodología capaz de cultivar en el estudiante la consideración hacia el prójimo con el que se comparte la condición humana, por encima de toda diferencia.

Narraciones y polifonía

Los textos que pueden servir de instrumento a la dinámica, no necesariamente deben tener formatos tradicionales, sino que también pueden ser letras de canciones, films, obras de teatro, videoclips, noticias, relatos orales, etc. Lo sustancial es que la narración concite el interés por comprender las circunstancias de los personajes. Para ello no debe haber voces acalladas (texto polifónico). De lo contrario debemos guiar el interés por hacerlas audibles³.

No ha sido tarea fácil la elección de un texto polifónico o susceptible de serlo y que además pudiera constituirse en vehículo de aprendizajes orientados éticamente a la educación democrática. Un texto, que sobre todo sirviera al propósito de vivenciar en el aula emociones políticas promoviendo «una educación ciudadana que despierte en los estudiantes nuevas vivencias éticas, o la reflexión sobre experiencias éticas ya transitadas (...) una educación para la acción en el presente y el futuro del educando» (Modzelewski, 2020: 62). Para lograrlo en forma auténtica, esperaba encontrar algo que permitiera a los estudiantes encarnar, a través de la identificación, diversas situaciones de vida, abrirse a considerar los fundamentos de los personajes y reflexionar sobre las emociones que los mueven.

La comunidad de indagación

*El yo frente al otro
es infinitamente responsable.
E. Lévinas.*

La que se propone es una metodología capaz de cultivar en el estudiante la consideración hacia el prójimo con el que se comparte la condición humana, por encima de toda diferencia.

La comunidad de indagación se constituye por un colectivo que se involucra activamente, comprometidamente en un proceso de investigación colaborativa.

Lo interesante es el acento en el carácter social de la formación del conocimiento: el conocimiento requiere para su legitimación acuerdos intersubjetivos entre quienes forman parte del proceso, construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas.

En nuestro caso supone la vivencia de la metodología como medio para la discusión e intercambio a partir de textos seleccionados. Tanto las lecturas como la propia metodología se orientan a cultivar la disposición a colocarse en el lugar de aquellos con quienes el estudiante comparte su espacio social, a aceptar la diversidad de enfoques y predisponerse a la compasión frente las vicisitudes del otro.

El trabajo grupal implica el diálogo, esa trama intersubjetiva que se va tejendo y que para ser auténtico debe dar lugar al acontecimiento en el sentido de habilitar la posibilidad a «algo que no existía antes del intercambio», y no ir en busca de alguna especie de verdad iluminada o destino pre establecido como concepto, definición, norma. El desafío es entrenar por parte del docente la capacidad de no manipular (restando horizontalidad, obstaculizando el reconocimiento de cada uno como interlocutor válido), de, por el contrario propiciar la crítica, la apertura a los matices, a la diversidad.

La dinámica no sólo tiene un componente epistemológico, sino también, un carácter ético, ya que en ella se cultiva la disponibilidad para dar y recibir ideas, la perseverancia, la honestidad y la cooperación, busca entrenar en la habilidad de explorar ideas, problemas, argumentos y aprender a estar disponible para un nuevo pensamiento, para el pensamiento pluralista, para estar más abiertos a aceptar al otro en su diferencia.

³ Explica Modzelewski, que es Bajtín en Problemas de la poética de Dostoievski, quien hace uso del término musical polifonía «para nombrar esa construcción de la novela sobre la base de voces diversas, en contraste con la novela tradicional que tiende a incluir solo una voz, la del propio narrador».

El texto

Se trata de una pieza publicitaria audiovisual de 5 minutos de duración, creada en 2015 por la agencia tailandesa Manolamer para la empresa de cámaras de seguridad Vizer, cuyo nombre podría traducirse aproximadamente «Más verdad de la que ves», pero que en realidad significa algo así como: más allá de lo que se ve a simple vista, o lo que tus ojos no ven⁴.

La elección del mismo, se vincula a la intención de presentar el curso de forma divergente, proponiendo algún texto y metodología que habilite la reflexión flexible y contextualizada a partir del trabajo creativo, y promueva la lectura a contrapelo, haciendo conscientes las emociones que se ponen en juego y su dimensión política.

La unidad a la que daría comienzo con la siguiente propuesta es la unidad «La persona y la familia», que inicia con el tema «Persona». Desde el punto de vista jurídico el término persona es equivalente a la condición de sujeto de derecho. Históricamente esta equivalencia no ha sido tal. La mayor parte de la historia el poder jurídico-político ejercido mediante diversos dispositivos, ha dejado fuera de tal reconocimiento a más de la mitad de los seres humanos. Por otra parte el reconocimiento del que gozamos en la actualidad mujeres, niños/as y adolescentes, comunidad LGTBQI+, etnias y religiones en cuanto a «iguales libertades», propias de las democracias liberales, las más de las veces, no tiene un correlato en el real acceso a las mismas condiciones para efectivizar los derechos imprescindibles que aseguren una vida digna.

El texto 5 elegido remite al tema de la condición de sujeto de derecho y el efectivo goce de derechos, así como otros temas sustanciales en el programa de la asignatura: la discriminación, la violencia y sus formas, el prejuicio y el estigma, la desigualdad, pero también otros que me interesa especialmente abordar, cómo la compasión y la hospitalidad.

Actividad

La propuesta consiste en trabajar emociones políticas (las que el recurso seleccionado ponga en juego) utilizando la metodología de la comunidad de indagación. Esta forma de trabajo supone salir del formato tradicional del aula disponiendo los asientos en forma semicircular de manera que todos los participantes puedan verse e intercambiar de forma fluida. La duración de la actividad estimada es de dos clases presenciales. La propia metodología contribuye a una mayor disposición hacia el tema y a la posibilidad de generar acuerdos intersubjetivos para trabajar con la mayor honestidad posible en temas que nos interpelan en aspectos íntimos, a veces viscerales y que además busca la apertura a la posibilidad de modificar en forma recíproca las propias ideas.

Primera clase

Primera parte

Se invita a los participantes a visualizar parte del spot publicitario. Luego de detenerlo en el segundo cincuenta, se pide que identifiquen y escriban el personaje con el que tuvieron mayor y menor grado de identificación y junto a ellos la emoción predominante que les suscitó.

También se pide que identifiquen la emoción que más representa cómo se sintieron mientras veían el audiovisual. Para ayudarlos se facilita una tabla con palabras que representan emociones. Se busca que a partir de un “texto” polifónico, los alumnos intenten conectar con las propias emociones propiciando la autorreflexión.

Debido a que para los estudiantes muchas veces es difícil reconocer y asumir la condición emocional de una multiplicidad de reacciones y pensamientos que la convivencia social suscita, es interesante entrenarla desde las etapas de mayor espontaneidad y menor bagaje de prejuicios.

Debido a que para los estudiantes muchas veces es difícil reconocer y asumir la condición emocional de una multiplicidad de reacciones y pensamientos que la convivencia social suscita, es interesante entrenarla desde las etapas de mayor espontaneidad y menor bagaje de prejuicios.

4 <https://youtu.be/sFKuCRDkXv0>

5 Texto en el sentido amplio referido supra.

la imprescindible
solidaridad como
imperativo ético de
la vida compartida
en el sentido de
pensarnos en la
posibilidad de estar
en el lugar de ese
otro y también
la capacidad de
fundamentar
argumentativamente
las acciones propias
e interpretar las
ajenas, así como la
toma de decisiones
políticamente
relevantes teniendo
en cuenta diversos
puntos de vista,
circunstancias e
historias de vida.

Segunda parte

Se pide a los alumnos que participen en base a algunas preguntas que buscan ordenar distintas categorías de análisis, por ejemplo si creen que es posible que situaciones similares ocurran en realidad, poner en palabras las reacciones de los personajes, identificar las emociones que encarnan y en base a qué manifestaciones las podemos detectar, que pensamientos y prejuicios podrían ser los que orientan tales emociones.

A continuación, se reproduce el resto del spot publicitario y se retoma la dinámica anterior a partir de otras preguntas orientadas a guiar una reflexión sobre lo que en verdad había sucedido y qué ideas y pensamientos pudieron llevar al protagonista a una interpretación errónea y por ende reacciones inapropiadas y como consecuencia las emociones que esto le produjo. Se dará voz a todos los participantes que deseen responder las preguntas y se abre espacio al debate.

Esta segunda parte del spot, parece en principio, polifonizar el relato al mostrarnos lo que en verdad había ocurrido (tecnología disponible a la venta, mediante).

Sin embargo, si bien sale a luz lo que a simple vista no se conocía, esta verdad que se revela no da cuenta de la historia completa tras el personaje. No obstante, es muy ingeniosa la forma en que expone los prejuicios que a veces nos gobiernan y cómo estos nos llevan a actuar de manera irracional, inapropiada, injusta y a partir de allí considerar la importancia de construir el hábito de realizar una deliberación racional antes de responder (sistema 2 de Kahneman).

Tercera parte

En esta etapa se realizarán dos columnas en el pizarrón, en una de las cuales se pondrán los personajes con los que se sintieron más identificados y las emociones que despertaron, y en la segunda columna, los personajes con que menos se identificaron y las emociones que suscitaron. Se observará cuáles fueron las emociones más referidas y las que menos.

Se abrirá un espacio para compartir comentarios y reflexiones que surjan de los participantes acerca de los motivos que pudieron generar esos resultados. Finalmente se pide a los estudiantes que revisen el registro sobre lo que habían sentido al ver la primera parte de la publicidad e intenten dilucidar si ha cambiado luego de haberlo visto completo. La intención es constatar que ciertas emociones inadecuadas responden al desconocimiento, prejuicio que suscitan emociones como el miedo, el asco, la indiferencia que además de ser inadecuadas son emociones políticas negativas en términos de ciudadanía democrática.

Se dará la palabra por turnos para que comenten su experiencia a quienes deseen hacerlo.

Los estudiantes llevarán una tarea domiciliaria en la que se les pedirá que elaboren un texto narrativo en base a pautas de extensión, estilo, etc., en el que intenten plasmar, cómo imaginan que transcurrió uno de los días del mendigo en que terminó durmiendo a la puerta del comercio.

Debido a que la visualización del spot completo no resulta suficiente para polifonizar la narración, esta parte de la actividad busca que los participantes utilicen la imaginación para crear historias de vida que podrían ayudar a reforzar las competencias antes referidas vinculadas al sistema 2, comprender modos de comportamiento que en principio resultarían injustificables y provocarían emociones políticamente negativas: enojo, rabia, asco, desprecio, etc.

Es una actividad importante para construir: la imprescindible solidaridad como imperativo ético de la vida compartida en el sentido de pensarnos en la posibilidad de estar en el lugar de ese otro y también la capacidad de fundamentar argumentativamente las acciones propias e interpretar las ajenas, así como la toma de decisiones políticamente relevantes teniendo en cuenta diversos puntos de vista, circunstancias e historias de vida.

Segunda clase

Primera parte

Nuevamente los participantes adoptarán la configuración semicircular. Se reparten los textos creados de deberes para ser leídos en grupos de dos o tres alumnos. Se pide a los grupos que lean el relato e intenten reflexionar sobre: a. las circunstancias de vida que surgen del mismo para, a partir de allí; b. pensar en cuáles de ellas lo acercan y las que lo distancian de su condición de sujeto de derecho (en qué roles ven afirmada/privada su condición de persona desde el punto de vista jurídico.)

A continuación se pide a los participantes que compartan la historia y los registros con la comunidad.

En esta etapa se busca vincular la metodología con contenidos programáticos tales como la condición de sujeto de derecho de todos los integrantes de la sociedad y lo que tal reconocimiento implica en el plano jurídico-formal, ético y humano.

Segunda parte

Se da inicio específicamente a la instancia deliberativa de la comunidad de indagación mediante una lista de preguntas que orientan la reflexión sobre: -el sentido de esta pieza publicitaria.

-cómo, el hecho de conocer las historias tras los personajes, puede cambiar nuestras emociones y reacciones.

-la importancia ética de entrenarnos en moderar la tendencia a actuar, esgrimir juicios y tomar posición a priori, incurriendo muchas veces en injusticias, respuestas inadecuadas, etc.

-nuestra condición de ciudadanos habitantes del espacio compartido, supone el reconocimiento de los otros en tanto portadores de historias de vida.

Finalmente y para cerrar la actividad se invita a los participantes a realizar una autorreflexión sobre todo lo trabajado y compartirla en una puesta en común.

En esta última etapa pondremos de relieve la importancia de desmantelar la idea de que existen «seres malvados que deben ser eliminados» y destacar la contribución que supone esta propuesta, en la construcción de los hábitos de mirar más allá de lo que se ve a simple vista, considerando compasivamente al otro y de trabajar proactivamente en nosotros mismos para constituir nuestra propia identidad ciudadana de forma más sólida.

desmantelar la idea de que existen «seres malvados que deben ser eliminados» y destacar la contribución que supone esta propuesta, en la construcción de los hábitos de mirar más allá de lo que se ve a simple vista, considerando compasivamente al otro y de trabajar proactivamente en nosotros mismos para constituir nuestra propia identidad ciudadana de forma más sólida.

Referencias bibliográficas

- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Modzelewski, H. (2020). *Lectores ecuanímes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Montevideo, UCE FHCE.
- Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña: sesgos y errores cognitivos que todos cometemos*. Shackleton Books, Barcelona.
- Kahneman, D. (2015). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid, Debate, 2015.
- Krieger, M. (2013). *Reflexiones y preguntas históricas en torno a la formación de los ciudadanos en la escuela escolar*. *Ciudadanía y Participación*. Asociación de profesores de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Montevideo. Baltgráfica,

DIGITALMENTE RESPONSABLES PRÁCTICA APLICADA AL TALLER DE PARTICIPACIÓN JUVENIL EN GRUPOS DE UN LICEO MARÍA ESPÍNOLA EN MONTEVIDEO

Temática: Ciudadanía digital y ciberbullying

Palabras clave: Práctica innovadora, estrategia didáctica y participación

Introducción

Una práctica innovadora es aquella que acarrea algo nuevo con el fin de incidir en el contexto, pero no cualquier práctica lo es, sino aquella que crea sentido. Al respecto Axel Rivas (2017) plantea que el sentido se obtiene al crear ecosistemas de innovación, es decir aquellos espacios donde es posible pensar alternativas, donde son repensados los fines y sentidos de la educación en contraste al sistema tradicional.

Desde el paradigma complejo del derecho se propone repensar los fines y sentidos de la práctica docente, no necesariamente en oposición al paradigma tradicional, pero sí desde una mirada diferente que pretende integrar el conocimiento.

Conformar prácticas innovadoras en el aula es fundamental para fomentar entornos de aprendizaje significativos. Estas estrategias hacen que el proceso educativo sea más atractivo, y sobre todo que sean las y los estudiantes quienes sean partícipes de dicho proceso.

A continuación se describe una práctica docente llevada a cabo en una institución bajo la propuesta - María Espínola, la cual tiene como objetivo mejorar los logros académicos, el trayecto y el egreso de estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa y social. Es probable que dicha propuesta haya sido abordada en aula previamente por otras u otros colegas, por lo que el siguiente relato puede ser entendido o no como una experiencia innovadora; pero, las palabras que siguen tienen como fin compartir prácticas que a mi entender han resultado significativas dado que han permitido la participación de todas y todos los estudiantes evidenciando estos un aprendizaje significativo.



A su vez, siguiendo el planteo de Gloria Edelstein los talleres permiten «la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia» (2020: 7).

Descripción del trabajo realizado

Durante el módulo introductorio se indagó a las y los estudiantes para que estos identifiquen problemas y necesidades que presentaba la institución o su entorno. Luego, se analizó la viabilidad de cada una de las ideas que habían surgido en función de los recursos y el tiempo.

Optando por el desarrollo de un proyecto que tenga como producto final la creación de un audiovisual (Tik Tok) se abordaron temáticas vinculadas a la Ciudadanía Digital, y en relación a las problemáticas planteadas, entre ellas: la convivencia, conflictos en redes sociales en grupos de estudiantes y dentro de la institución educativa; lo cual también fue identificado por el cuerpo docente en salas de coordinación.

Temáticas abordadas

- Entornos digitales como ámbitos de participación, convivencia y ejercicio de derechos y responsabilidades.
- Ciberbullying
- La participación digital como derecho.
- El uso seguro-responsable, crítico-reflexivo y creativo-participativo.
- Brechas digitales

En el transcurso del taller se fueron identificando problemáticas que afectaban el relacionamiento entre estudiantes dentro del centro educativo. Para dicho reconocimiento se propuso la realización de entrevistas que buscaban recabar datos en torno a la percepción y vivencias de conflictos en la institución educativa.

En las mismas se identificó al ciberbullying como una problemática que tenía su origen en grupos de Facebook y que repercutía en el relacionamiento cara a cara. Luego, se propuso un abordaje del tema de forma interdisciplinaria, incluyéndose aquí Matemática e Informática, a través de un análisis estadís-

En el transcurso del taller se fueron identificando problemáticas que afectaban el relacionamiento entre estudiantes dentro del centro educativo.

En las mismas se identificó al ciberbullying como una problemática que tenía su origen en grupos de Facebook y que repercutía en el relacionamiento cara a cara.

la innovación en el aula no solo transforma la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a las y los estudiantes en su proceso de construcción de ciudadanía dentro de una sociedad construida por todos cada vez más cambiante y tecnológica.

tico, la creación de un póster para publicar en el blog institucional y juegos donde se plantearon situaciones y posibles resoluciones.

A través de distintas estrategias se fue abordando los contenidos, sobre todo a través de la opinión de las y los estudiantes, que tuvo gran incidencia en la construcción del proyecto. En este sentido, la grabación del producto final (video) no era un objetivo principal, pero sí fue un incentivo para que todas y todos los estudiantes pudieran formar parte del proceso, que es lo importante en sí.

Metas de aprendizaje

Las y los estudiantes de 9º analizarán las dimensiones e implicancias que tiene la ciudadanía digital en la convivencia dentro del liceo. Elaborarán un audiovisual que luego presentarán en distintos espacios de intercambio, entre ellos el blog liceal y una institución educativa de la zona.

Si bien uno de los objetivos era la presentación del tema en una institución educativa de la zona, no alcanzó el tiempo para la presentación del trabajo debido a devenires y emergentes propios del proceso, que llevaron a potenciar el pensamiento crítico-reflexivo.

Por su parte pudo evidenciarse a través de rúbricas y reflexiones que realizaron las y los estudiantes a modo de autoevaluación que la práctica fue significativa, se dieron reflexiones de forma crítica que buscaban incidir en la realidad para transformarla, evidenciando avances en los procesos de aprendizaje.

Consideraciones finales

El relato de la presente experiencia pretende acercar al colectivo docente al intercambio de prácticas a través de la divulgación y cómo éstas tienen su impacto en territorio. Es de destacar que fue aplicada en un contexto específico donde las y los estudiantes pertenecen a un entorno en condiciones de vulnerabilidad social y con características específicas, por lo que la presente podrá o no ser significativa en otro contexto.

A modo de síntesis, la innovación en el aula no solo transforma la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a las y los estudiantes en su proceso de construcción de ciudadanía dentro de una sociedad construida por todos cada vez más cambiante y tecnológica. Por lo que, considero importante que se den instancias de reflexión e intercambio donde poder debatir sobre las prácticas docentes. Y sobre todo, tal como lo afirma Rivas (2017) que «siempre se puede hacer algo».

Referencias bibliográficas

- Edelstein, G, (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en *Revista del IICE n.º 17, Buenos Aires, Miño y Dávila*.
- Rivas, A, [UNICEF Uruguay]. (2017) *¿Políticas educativas frente a las desigualdades sociales?* <https://www.youtube.com/watch?v=WAVnjXaMCe4>

NOVEDADES LEGISLATIVAS

Ley 20.364: ampliación de los beneficiarios de la protección del despido especial por paternidad

Tras la creación del despido especial por paternidad, equivalente a *tres meses de salario más la indemnización legal que corresponda para aquellos trabajadores amparados al subsidio por paternidad (o amparados en licencias especiales por paternidad o por adopción o legitimación adoptiva o usufructuarios de cualquier ausencia compensada por paternidad de fuente legal, reglamentaria o convencional) que hubieren sido despedidos dentro de los 30 días siguientes a su reintegro, excepto que el empleador acredite la notoria mala conducta del trabajador o que el despido no esté directa ni indirectamente vinculado con la ausencia por paternidad, adopción o legitimación adoptiva. La nueva ley modifica la redacción, incluyendo en la protección a aquellos trabajadores que hayan hecho uso de la licencia especial de 6 semanas para trabajadores que hayan recibido uno o más menores en adopción (ley 17.292) así como a los funcionarios de la administración que hayan gozado de la licencia por paternidad (ley 19.121)*

Ley 20.365: ampliación del subsidio en caso de embarazo múltiple

En el régimen anterior se establecía que a toda mujer a la que se le constatará un embarazo gemelar múltiple de *tres hijos o más, tenía derecho al cobro de una asignación prenatal a partir del momento en que se determine el mismo. La nueva ley amplió el subsidio para cualquier caso de embarazo múltiple con gestación de dos o más hijos.*

Ley 20.376: promoción de garantías para el desarrollo, atención y protección integral de los niños

Se establece un conjunto de acciones intersectoriales coordinadas con el fin de brindar garantías para que en los diversos entornos en los que transcurre la vida de los niños existan condiciones humanas, sociales y materiales que promuevan, aseguren y potencien su desarrollo integral.

La norma establece algunas definiciones conceptuales y derechos especialmente protegidos (vinculados a identidad, salud, educación, protección social, etc.) asimismo determina un diseño organizacional en tres niveles: estratégico, táctico y ejecutivo atribuyendo nuevas competencias al (ya creado por el CNA) Consejo Nacional Consultivo Honorario de los Derechos del Niño y del Adolescente.

Ley 20.377: licencias especiales para progenitores de nacidos sin vida

Se reconoce el derecho de los progenitores de nacidos sin vida, a gozar de la licencia especial por duelo, establecida por la ley 18.345, que otorga 3 días hábiles pagos, en caso de muerte fetal espontánea.

Se consagra el derecho a la licencia por maternidad y paternidad establecida en la normativa vigente para el sector privado también para el sector público, contemplando a los progenitores de aquellos nacidos sin vida cuyo producto de la gestación sea mayor de veinte semanas o con un peso superior a quinientos gramos.



Fundación
de Cultura
Universitaria

Visitanos



092 405 040 | www.fcu.edu.uy



25 de mayo 553
Tel. 2916 11 52



Av. 18 de Julio 1824
Hall de Universidad
Tel. 2916 1152



Salto - Misiones y
Riviera Regional Norte
Tel. 4732 2613

Publicación de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay
N.º 25 - 2024

ISSN en trámite

Comisión Directiva: Eliane González, Liliana Ferreira, Noemí Raggio, Alicia del Pino

Contacto

Tel. 2916 4633 **WhatsApp** 092 464 641 **Mail** profcivica1@gmail.com

Redacción Responsable: Liliana Ferreira, Alicia del Pino

Sede Social y Administración Buenos Aires 618, Of. 107CP 11000, Montevideo

Instagram la_asociacion_de_profesores

Facebook laasociacion.uy

Web laasociacion.wordpress.com

