

Por un aprendizaje humanista, liberador
y responsable

Onésimo Gerardo Rodríguez Aguilar

ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA

Proyecto final de curso
Didáctica Universitaria



Por un aprendizaje humanista, liberador y responsable

Onésimo Gerardo Rodríguez Aguilar

Palabras preliminares

El presente texto tiene la intención de formular estrategias didácticas y pedagógicas que procuren afrontar varios problemas que han sido condición *sine qua non* en los cursos que he facilitado en la Escuela de Antropología de la Universidad de Costa Rica, especialmente, en cursos de pre-grado y grado, a saber, la no-lectura, la no-participación en clases y la deficiente formulación crítica de los y las estudiantes, lo cual deviene en un sedimentado carácter pasivo asumido por el estudiantado. Evidentemente existen excepciones: dos o tres muchachos y muchachas en cada clase, cuya disposición es sugerentemente reflexiva, crítica y participativa.

En este sentido, ¿cuáles son posibles causas para que esto ocurra?, ¿qué hay de sintomático en el programa de estudios (y la estructura general de la Escuela), en el facilitador y en los/as estudiantes que imposibilita un panorama constructivo, crítico y guiado por la implementación conjunta de las sesiones?

La intención no es dar respuestas a estas interrogantes (dignas de toda una investigación enmarcada en el campo de la antropología, la educación y la filosofía), pero sí, aportar pistas de por dónde se puede abordar la situación para lidiar con cierto dejo de indiferencia y desinterés percibido de las/os estudiantes y sus formulaciones críticas.

En este sentido, se desarrollaron un par de estrategias didácticas, desarrolladas en varias sesiones del curso Teorías Antropológicas I dictado desde la Escuela de Antropología de la Universidad de Costa Rica, tendientes a fortalecer una perspectiva humanista, crítica y responsable, con el objetivo de impulsar la liberación reflexiva (conocimientos y forma de aprender) de los/as estudiantes. El aporte teórico es tomado, fundamentalmente, de Freire (2012), y su crítica a la educación ortodoxa y anquilosada que dificulta e impide la transición hacia un sujeto emancipado, capaz de revelarse contra los poderes instituidos, aquellos que dicen tener de su lado la razón y la verdad.

La intención es formular una síntesis antropológica que contenga el respaldo de cierto material empírico (implementación de las estrategias en las sesiones del curso) que posibilite la reflexión en torno a lo que considero como un posicionamiento pasivo del estudiantado, para, finalmente, proponer una estrategia metodológica y epistemológica de cómo afrontar la construcción de conocimiento y aprendizaje en clase.

Freire: el humanismo liberador y responsable

Freire plantea una “pedagogía del oprimido” en donde piensa y propone una educación desde y por los sujetos, en donde estos tengan la capacidad de emancipar su conocimiento de una manera radical, “no una pedagogía *para* él, sino, *de* él” (Freire, 2012: 11), esto supone una ética de liberación del oprimido, aquellos que no han tenido voz en los procesos hegemónicos-educativos, lo cuales, según Freire, han sido históricamente “controlados” por los poderes opresores.

Esta práctica de libertad debe de interiorizarse en el desarrollo del aprendizaje, los sujetos deben ser conscientes de sus propios procesos históricos y asumirlos, emplearlos como la válvula que propicie una participación más asertiva y propositiva, la idea es que “el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Ídem).

La intención de Freire es mostrar que esta “pedagogía del oprimido” es liberadora tanto para el oprimido, como para el opresor, fundándose una dialéctica en el proceso educativo que tiende a visualizar a ambas figuras como parte del engranaje, esto es, que puedan establecer canales de mediación que promuevan una síntesis participativa, no impositiva. Esto implica la emergencia de una dimensión humana, en donde lo trascendental sería el sujeto relacional cargado de historia.

“Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de las coincidencias de las intenciones que lo objetivan, surge la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo (...) En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con “reciprocidad de conciencias”; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función citar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el diálogo” (Ídem: 14).

Hay varios elementos relevantes en la anterior cita. En primer lugar, algo que ya refería párrafos arriba: el aprendizaje (no la educación) es un proceso relacional en donde intervienen sujetos que buscan fomentar una cultura participativa, entendiendo que el Otro es trascendental en la dinámica, esto es, el proceso de aprendizaje es intersubjetivo y depende de los otros y del mi mismo (*my self*) como una emergencia de la conciencia emancipadora, que permita imaginar y objetivar una *praxis* liberadora tendiente al cambio de sus circunstancias de aprendizaje (que en este país y en muchos otros suelen ser circunstancias definidas y determinadas por un imperativo controlador y opresor¹). En segundo lugar, estas sugerentes palabras de Freire, ubican al profesor en una situación “novedosa”, diferente a la sugerida por la ortodoxia: *el profesor es un facilitador* del proceso, no el estandarte de una lógica dogmática, que procura favorecer la dinámica de aprendizaje en función de las necesidades referidas por los/as estudiantes.

Freire piensa en la reflexividad, en la toma de conciencia de un sujeto que debe visualizarse más allá de la alienación, que debe asumir una posición activa dentro de su aprendizaje para poder liberarse, es decir, se sugiere que el sujeto debe de empezar por pensar, lo cual no significa un mero ejercicio mental, implica más bien, exorcizar los demonios anquilosados y ortodoxos que han dado nombre y significado a la educación racionalista y modernista. Este paradigma ético-educativo se llama responsabilidad.

“A un sujeto dirigido a sí mismo, que según la fórmula estoica está caracterizado por la *horné* (impulso) o tendencia a persistir en su ser o para el cuál, según la fórmula de Heidegger, “en su existencia lleva su misma existencia”, a un sujeto que se define a sí por la preocupación de sí –y que en la felicidad realiza completamente su ser “para sí mismo”- contraponemos el Deseo del Otro que procede de un ser ya pleno e independiente y que no desea nada para sí. Necesidad de quien no tiene más necesidades, se reconoce en la necesidad del otro que es el Otro [*Autrui*], que no es ni enemigo (como en Hobbes y Hegel), ni mi complemento, como lo es aún en la República de Platón, que se constituye porque algo faltaría a la existencia de cada individuo. El deseo del Otro [*Autrui*]

¹ Pensemos en las clases de secundaria en un colegio público, o bien, diversos cursos ofrecidos por la Universidad de Costa Rica en donde la voz del profesor sugiere siempre la última palabra sobre el tema tratado. Esta “última palabra” conlleva dentro de sí una formulación ideológica específica que sirve, en muchos casos, para intentar controlar, además de delimitar poderes instituidos dentro del salón de clase. Bajo este panorama, el profesor se convierte en “sujeto supuesto saber”, tal cual lo establece la tradición racionalista desde Sócrates a Lacan.

nace en un ser al que no le falta nada o, más exactamente, nace más allá de lo que pueda faltarle o satisfacerlo (...) El rostro del otro se me impone, en cambio, sin que yo pueda ser sordo a su llamado, ni olvidarlo; es decir, sin que yo pueda dejar de ser considerado responsable de su miseria. La conciencia pierde el primer lugar (...) Ser yo significa, entonces, no poder sustraerse a la responsabilidad" (Levinas, 1997: 57-62 y 63).

La fórmula levinasiana inscrita en el extenso extracto anterior es sobrecogedora, pero precisamente por eso, es idealista, cayendo en una argumentación judeo-cristiana de la otredad. Sin embargo, tiene un vínculo esencial con lo que se ha expuesto hasta acá sobre Freire: *un humanismo responsable*.

El Otro para Levinas no es el infierno como lo es para Sartre, ni mi enemigo como lo es para Hegel, ni mi complemento según la idea platónica y tampoco el *Homo homini lupus* (el hombre es el lobo del hombre) del Leviatán de Hobbes (el hombre es por naturaleza malo), el Otro simplemente existe, está ahí, y Yo tengo completa conciencia de su existencia, soy responsable de él.

Esta visión redentora levinasiana tiene sentido únicamente si se mira esa infinita responsabilidad, en primer lugar, como responsabilidad compartida y, en segundo lugar, como una responsabilidad comedida, esto es, no podemos negar la imposible redención de la monstruosidad del rostro del Otro: no se podría ser responsable con toda la Otredad.

Haciendo esta salvedad, la idea de responsabilidad en Levinas adquiere sentido dentro de este entramado teórico en donde el humanismo liberador de Freire es medular:

"Pero nadie cobra conciencia [de su carácter activo en el proceso de aprendizaje] separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cuál nómadas incommunicables (...) El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes "admiran" un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen" (Freire, 2012: 19-20).

La mutua responsabilidad entre los participantes en la relación de enseñanza sugiere una dinámica horizontal, de priorizar el humanismo y la equidad entre los dialogantes, eso significa ser infinitamente responsable no sólo con los Otros, sino también con los procesos (proyecto) de aprendizaje.

La responsabilidad no sólo implica el carácter dialógico de la comunicación en el proceso, sino asumirse como partícipe del mismo, tomar conciencia del mismo, con todas sus consecuencias, teniendo siempre en cuenta la trascendentalidad del proyecto, un proyecto de interiorización de los sujetos de su propia conciencia histórica, como testigos partícipes no como individuos alienados.

A continuación se presentará el detalle de las situaciones específicas de aprendizaje que se desean "resolver", la intención es vincular estas situaciones y la información empírica de su implementación con el bosquejo teórico-epistemológico previamente establecido.

Situaciones de aprendizajes específicos que se desean "resolver"

Algunas de las situaciones de aprendizaje que se desean resolver a partir de la postura epistemológica del humanismo liberador y responsable son las siguientes:

No-lectura

Los/as estudiantes, en su abrumadora mayoría, no leen o hacen lecturas ligeras y poco reflexivas.

No-participación

Al no leer o hacer lecturas rápidas e irreflexivas, la participación es un insumo de elevado puntaje subjetivo entre los/las estudiantes, esto es, la participación no aparece como algo elemental en el proceso de enseñanza, sino, como algo excepcional. Quizás, la idea de participación esté interiorizada: se sabe que es importante participar, pero no se participa.

En varias de las sesiones con los/as estudiantes se han formulado una serie de preguntas, relacionadas directamente con las lecturas asignadas, las cuales se formulan “al aire”, es decir, para que ellos y ellas decidan contestar. Por ejemplo, en una clase recién pasada, preguntaba: “A ver gente, ¿cuáles son las formulaciones básicas del evolucionismo antropológico?” (ya había explicado qué era evolucionismo y habíamos hablado sobre sus puntos críticos desde un par de lecturas directamente relacionadas con los contenidos de la sesión). La respuesta fue un silencio, que se rompió por la intervención de uno de los muchachos (parte de esos dos o tres jóvenes que asumen un rol activo en las clases).

La no-participación está directamente relacionada con la no-lectura, pero además, con una, deficiente formulación crítica.

Deficiente formulación crítica

Al parecer, el proceso de irreflexión en la lectura de los textos y la desconcentración en clases son situaciones que impiden formulaciones críticas tendientes a oponerse a las tesis que el autor (de las lecturas) formula, se tiende a asumir sus postulados sin cuestionamiento, a pesar de que las ideas planteadas por el autor, son fuertemente criticadas en las sesiones.

Revisadas estas situaciones a “resolver”, en lo sucesivo se intentará formular y desarrollar, a partir de lo empírico, la estrategia didáctica específica, la cual está respaldada por el paradigma epistemológico que he venido reseñando, ya que, sin éste, la estrategia didáctica carecería de sentido, sería una formulación vacía sin un contexto constructivo de enunciación.

Estrategia didáctica

Aprendizaje humanista, liberador y responsable

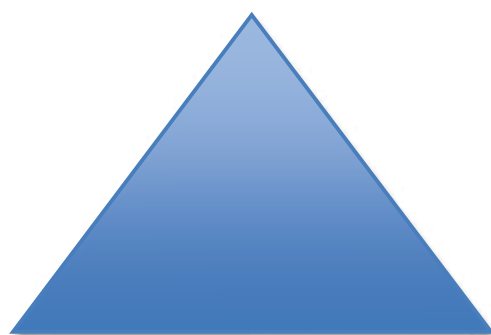
El aprendizaje humanista, liberador y responsable se ofrece como un paradigma de acción que posibilitaría la emergencia de un sujeto con carácter activo, constructor de su especificidad, creyente y consciente de sus capacidades para lidiar con su pasividad a partir de una reconversión epistemológica que le permita, por un lado, cuestionar y reflexionar sobre su pasividad y, por otro, emanciparse (liberarse) en el proceso de enseñanza, vinculando lo que lee (teoría) con su realidad inmediata (vivencias, experiencias) facilitándole la aprehensión e introyección (según Freud) de las temáticas, con la facultad de poder aplicarlas en su diario vivir.

Estudiante Humanismo

Es decir, se supone la toma de conciencia, de parte de los/as estudiantes, del carácter responsable de su participación en el proceso de aprendizaje, sin desvincular, claro está, la intervención del profesor (facilitador o “coordinador” en los términos de Freire) y de la Unidad Académica (estructura).

La propuesta es una dimensión tripartita o triangular, en cuyo centro está la conciencia sobre la trascendencia de un sujeto responsable, un humanismo alrededor del cual debe de prefigurarse el proceso de aprendizaje (teniendo en el horizonte de sentido el planteamiento de Freire: humanismo con capacidad emancipatoria, que asuma su infinita responsabilidad para con el Otro –“yo soy otro tu”, como lo plantea Levinas-).

En síntesis, un retorno al humanismo que posibilite cierta liberación de la estructura “formativa” ortodoxa, por eso el sujeto sociohistórico-reflexivo (humanista) está en el centro, porque más que un sujeto físico, es una idea refractaria de un mundo posible. Esto exige una responsabilidad en el proceso de educación, es decir, hacerse cargo de la existencia del otro, y ser conscientes de que este otro prefigura una posición que altera y sobredetermina mi existencia: la identidad educativa como una construcción sociohistórica basada en la interrelación crítica y reflexiva.



Descripción de las estrategias a implementar

Parte de las estrategias de este paradigma liberador y responsable serían:

- a. Debates dirigidos y
- b. Tareas programadas

Los **debates dirigidos** se deben desarrollar durante las sesiones; se busca confrontar las propuestas teóricas, epistemológicas o metodológicas de diferentes autores.

En Antropología es muy importante la capacidad de contraste entre tendencias disciplinares clásicas y contemporáneas (fundamentalmente, en los cursos de Teorías Antropológicas I y II).

La intención es trabajar sobre dos textos (opuestos en su fundamentación) y, a partir de un caso “real” (formulado en clase sobre una situación hipotética), oponerlos en las sesiones a manera de plenario.

De esta forma, la clase se divide en dos grupos, uno o dos miembros de cada grupo, previamente, desarrollan una investigación breve sobre el autor y sus principales ideas, para, el día

de la clase, llegar a plantear los fundamentos de la teoría o autor en cuestión; claro está, los demás participantes del plenario tienen que leer detenidamente los textos asignados, pero más aún, el del grupo opositor (para poder debatir).

Entonces, a los estudiantes que les corresponde hacer la breve investigación sobre el autor, la presentan el día de la clase, así como los puntos a debatir de la lectura asignada. Cada estudiante cuenta con 20 minutos para presentar al autor y el texto respectivo, posteriormente, se dan algunos minutos para que los restantes compañeros del grupo puedan complementar lo dicho por el/la expositor/a, la misma lógica se sigue con el grupo contrario.

Después de exponer los puntos a discusión, los/as estudiantes o el profesor, pueden plantear casos socioculturales hipotéticos, los cuales se reflexionan a la luz de las corrientes teóricas específicas, un grupo defiende la postura desde el enfoque que le corresponde y el otro desarrolla la tarea homóloga.

El profesor se encarga de dirimir los conflictos y guiar el proceso, no oficiando como juez (parte moralista y esencialista), sino como facilitador de la discusión entre ambos bandos, por ejemplo, si la discusión se va por rutas que no corresponden a la disertación original-medular, el deber del profesor es volver a encausarla.

Después de esto, inicia el debate. Se formulan casos hipotéticos a partir de los cuales se posibilita la discusión, acá es necesario aportar ejemplos o casos de la actualidad sociocultural, con dos objetivos; el primero, poder visualizar la teoría desde una lógica distinta: ya no desde la densidad ininteligible, sino, desde la práctica y, en segundo lugar, lograr una mejor y mayor participación desde el “entendimiento” de la aplicación de la teoría en los casos concretos.

Finalmente, la idea del debate no es que un grupo convenza al otro de cual es la “verdad”, sino, discutir los textos a la luz de casos “reales” en los cuales se puede o no tomar partido, y en que, lo interesante y sugerente radica en la capacidad de discusión, intentando reflexionar seriamente sobre dichas dinámicas y los conceptos teóricos subyacentes.

Estos debates dirigidos no pueden ser empleados en todas las sesiones, por razones obvias de disponibilidad de corrientes contrastantes y de hastío de los/as estudiantes. Una dinámica que sí podría ser empleada en el transcurso de todas las sesiones son las tareas programadas.

Las **tareas programadas** son mecanismos de control de crítica y de reflexividad en torno a las lecturas que se asignan semana tras semana.

La intención es que, después de haber leído los textos programados, los muchachos y las muchachas busquen en periódicos, Internet, televisión, revistas, anuarios, libros, etc., alguna referencia (escrita o en imagen) que explique parte de las ideas planteadas en las lecturas, el/la estudiante deberá buscar “casos” que sirvan de ejemplo de las ideas planteadas por el autor del texto.

Ya en clase, el/la estudiante deberá socializar la imagen, noticia o resumen, que quiso comparar con los textos en cuestión, para posteriormente fundamentar el por qué de la escogencia tomando en cuenta las ideas y discusiones planteadas en las lecturas asignadas.

La intención última de esta estrategia es que el/la estudiante piense, en el transcurso de la semana, sobre las temáticas que se abordarán en la siguiente clase y que, una vez más, como en

la discusiones dirigidas, pueda entablar diálogos entre los textos (teoría) y la realidad cotidiana vivida por ellos/as mismos/as.

La dificultad de esta estrategia es que no todas/os podrán participar, máxime si se toma en cuenta que cada grupo de Teorías Antropológicas tiene un promedio de 25 estudiantes. Acá se hace necesario que los/as estudiantes asuman su participación con responsabilidad y sean algunos/as de ellos/as quienes se ofrezcan para presentar la tarea programada.

Implementación de las estrategias

La primer estrategia implementada fue el *debate dirigido*. Ésta se aplicó en una sesión, cuando se trabajó el Particularismo Histórico en la clase del 26 de abril del año en curso. La intención era contrastar esta teoría con otra que se había expuesto la semana anterior (19 de abril), a saber, el Evolucionismo Unilineal; ambos enfoques teóricos tienen posicionamientos epistemológicos y teóricos diferentes, yo diría que profundamente distintos, sin embargo, hay algunas similitudes operativas entre Particularistas y Evolucionistas que me interesaba explorar.

El Particularismo histórico o culturalismo norteamericano, es un enfoque que deviene del Evolucionismo Unilineal (el cual se funda a partir de las ideas de Darwin), enfoque surgido a finales del siglo XIX y principios del XX; entre tanto, el Particularismo se desarrolla en los años 20 y 30 del siglo pasado, como respuesta a un conjunto variado de imperativos formulados por la corriente evolucionista.

La intención era que los estudiantes, a partir de las lecturas dispuestas para la sesión del 26 de abril, discutieran sobre los alcances del Particularismo, pero además, contrastaran estos alcances con las “realidades” y “verdades” ofrecidas por evolucionistas.

La clase se organizó de la siguiente forma: se dividió al grupo en dos, de un lado 8 estudiantes (grupo A) y del otro 9 (grupo B) ese día no llegó la totalidad del grupo. Se les recordó a los/as estudiantes cómo iba a ser la sesión (ya se había conversado sobre eso en la sesión del 19 de abril): dos estudiantes, uno por grupo presentaría los textos, ellos tendrían 20 minutos cada uno para dicha actividad, nadie debía interrumpir a los exponentes en ese lapso de tiempo, y, posterior a la exposición, el profesor plantearía preguntas problematizadoras (a partir de casos específicos) para iniciar la discusión.

La estrategia me pareció muy acertada, no fue necesario llegar a las preguntas problematizadoras, varios/as de los/as estudiantes, ya desde la exposición de los textos, estaban deseosos de intervenir, por eso, al terminar las presentaciones de los autores, el debate inició, los que “apoyaban” el enfoque Particularista fueron los/as primeros/as. En el transcurso de su disertación los/as “evolucionistas” intervenían, hubo un momento en que ambos grupos se trenzaron en una discusión sobre cuál teoría era mejor, en ese momento, el profesor intervino para aclarar que no se trataba de definir cuál teoría es mejor que la otra, sino, discutir y establecer los puntos de vista, esto es, confrontar los conocimientos heredados por autores clásicos y qué aspectos de esa herencia resultaban ser significativos para nuestra actualidad y qué de ella no.

Es necesario aclarar también que, aunque en un primer momento “particularistas” y “evolucionistas” defendieron sus posiciones, paulatinamente se fueron alejando de sus constructos en relación a esos marcos teóricos, principalmente los “evolucionistas”, cuando en medio de sus discusiones y, a través de intervenciones del profesor, se entendía que el Evolucionismo era un enfoque determinista, etnocéntrico y hasta de corte racista. Por el lado de los “particularistas”,

aunque es una corriente teórica y epistemológicamente “superada”, muchos/as de los/as estudiantes que defendían dicha postura se mantuvieron cómodos dentro de sus consideraciones culturalistas, fundamentalmente, porque el Particularismo reivindica el Relativismo Cultural, modelo antropológico que promueve la igualdad de las culturas y que estas deben de ser explicadas bajo sus propios parámetros sin intervenciones externas.

En síntesis, la discusión fue muy provechosa, me parece que los contenidos de la sesión quedaron suficientemente explorados, con lo cual, el objetivo de asimilar conceptos relevantes de ambas teorías, fue, me parece, cumplido. Prueba de ello es que, muchos/as de los/as estudiantes, decidieron realizar el primer ensayo (parte de la evaluación del curso) tomando como referencia estas dos corrientes teóricas como ejes fundamentales de sus discusiones.

Quisiera ser enfático en que hubo estudiantes que nunca conciliaron con ninguno de los dos enfoques, y esto se vio reflejado en la discusión del *debate dirigido*. Por otro lado, según mi parecer, a pesar de que reconocieron los aportes del Evolucionismo, ninguno/a se sintió tentado a reivindicar dicha postura teórica, caso contrario al Particularismo, que varios/as de ellos/as reflexionaron y, de alguna u otra forma, aceptaron parte de sus postulados.

Finalmente, parte de las bondades de la estrategia del *debate dirigido*, radica en que, bien encauzada, puede estimular la discusión y la participación del grupo; muchas veces las intervenciones son viscerales, pero bueno, ya la reacción dice mucho acerca de cómo están asumiendo la dinámica, esto es, con entusiasmo.

Digo bien encauzada, porque es necesario formular los planteamientos pertinentes y dirigir la discusión hacia el escenario “indicado”, es decir, la discusión densa de los enfoques teóricos, más que discutir sobre los ejemplos.

También es necesario que sean conceptos y enfoques teóricos que sean fácilmente entendibles por los/as estudiantes; si secciones de las corrientes teóricas no son asimiladas o “entendidas”, la discusión, creo, no surtiría el efecto deseado. Es decir, es necesaria una apropiación del marco referencial (contexto teórico-antropológico) por parte del estudiante, y no sólo esto, sino también, una apropiación del espacio (aula) donde se lleva a cabo el *debate*.

No es sencillo interactuar en un aula, lo digo como profesor y estudiante, pues tampoco es sencillo para los/as estudiantes dicha interacción desde su posición, en donde el poder no está de su lado, finalmente, quien califica (aunque esto puede ser tema de controversia) es el profesor.

Por ende, para que los debates dirigidos surtan el efecto deseado, tal cual sucedió en la sesión del 26 de abril del 2012 en el curso de Teorías Antropológicas I se hacen necesarios varios elementos:

- a. Que los/as estudiantes conozcan de previo los enfoques teóricos;
- b. Que los/as estudiantes se hayan apropiado de conceptos fundamentales de las corrientes en cuestión;
- c. Apropiación del uso del espacio del aula, esto es, que se sientan cómodos, en posiciones no habituales y organizados de diversas maneras (ya no de frente al profesor, sino, por ejemplo, como se aplicó en la sesión detallada, en círculo);
- d. Que el profesor funja como guía de la sesión y que sean los/as estudiantes quienes debatan y discutan según sus términos;

- e. El profesor sólo “aparece” cuando es estrictamente necesario, por ejemplo, cuando hay confusión sobre un concepto o la sesión ha tomado un rumbo que no se identifica con el objetivo de la clase, o bien, si hay preguntas expresas de parte de los/as estudiantes, etc.
- f. Que los/as estudiantes se sientan en la libertad de reflexionar y hablar en sus propios términos y,
- g. Considerar que lo importante es el proceso: no se espera que los/as estudiantes se hagan expertos de los enfoques teóricos (ni el profesor se puede arrojar dicha cualidad), pero sí que se comprendan algunas dimensiones interesantes y debatibles de las corrientes teóricas.

Por lo anteriormente expuesto, es muy probable que siga utilizando dicha estrategia en mis clases, fundamentalmente, en los cursos de Teorías Antropológicas, pues me parece que es ahí (por los debates suscitados entre enfoques), donde se le puede sacar mayor provecho, claro está, esto no sugiere que sea imposible de aplicar en otros cursos.

No me fue posible retomar las consideraciones expresas de los/as estudiantes en relación a la estrategia, sin embargo, está claro que la reacción fue de aceptación: los grupos discutieron y debatieron abiertamente, al punto de tener, el profesor, que llamar la atención para reestablecer el orden. Me parece que fue una estrategia bien vista por los/as chicos/as en virtud de la reacción participativa y entusiasta del día de la implementación.

La otra estrategia empleada fue la *tarea programada*. Esta técnica se aplicó en dos sesiones: el 24 de mayo y el 22 de junio. La primera clase versó sobre los procesos rituales vistos desde la antropología y la segunda, sobre planteamientos varios sobre la Otredad. La clase sobre el ritual se abordó, teniendo como telón de fondo, la lectura de dos textos antropológicos; la clase sobre la Otredad se desarrolló a partir de textos, uno tomado de la literatura y otro de la filosofía.

Una semana antes de estas sesiones se les pidió a los/as estudiantes que, posterior a la lectura del texto filosófico, buscaran una imagen en Internet, un comentario-artículo de periódico, revista o televisión, que estuviera relacionado con lo que leyeron, es decir, la intención de la tarea programada era, por un lado, que vincularan lo leído con una imagen gráfica o comentario escrito que diera cuenta de la aprehensión de ciertos conocimientos medulares de la lectura, pero además, que los/as estudiantes pudieran pensar sobre los contenidos de las sesiones durante toda la semana, con lo cual, según mi proyección, la discusión iba a ser muy fructífera... y así fue, pero en parte. En una de las sesiones se logró dicha internalización de contenidos (Rituales) en la otra (Otredad) no fue tan claro.

Cada estudiante, para la sesión del 24 de mayo, trajo consigo una imagen, un recorte de periódico o bien, una información de televisión, relacionada con los textos que leyeron, la idea era que ellos/as tomaran la palabra en la clase para que fueran los/as propios/as estudiantes quienes explicaran la significancia y el sentido de la imagen según los textos leídos para el día en cuestión.

La mayoría de los/as estudiantes participaron, algunos/as hablaron más que otros pero todos/as pudieron aportar su punto de vista. Ese 24 de mayo llegaron aproximadamente 15 muchachos/as, una cantidad de personas, yo diría que ideal, para desarrollar este tipo de dinámicas.

Algunos/as de ellos/as desarrollaron críticas interesantes a los textos a partir de las imágenes que traían, otros/as hacían eco de la posición del autor, validando algunos de los conceptos claves de las lecturas.

El asunto medular es que, para este día, los muchachos/as lograron vincular los textos (teóricos) con la realidad cotidiana emergente, con situaciones del diario vivir; esto, desde mi perspectiva, posibilita que la teoría sea aprehendida. Ligada a las complejidades de la realidad sociocultural, la teoría “toma forma” liberándose de su carácter aparentemente ininteligible.

Es decir, las imágenes de Internet y demás elementos utilizados por los/as jóvenes posibilitaron, primero, una intención por “comprender” los textos, segundo, encontrar la forma de vincular dichas lecturas con el mundo “real”, tercero, reflexionar sobre la teoría y las realidades cotidianas, cuarto, ir introyectando la necesidad de crítica y análisis social, indispensables en la disciplina antropológica y, quinto, empezar a comprender que la teoría se formula desde las “realidades”, que existe un vínculo infranqueable entre lo que se lee y lo que se ve en el mundo real.

Además, según mi entender, los/as estudiantes asumieron de manera responsable parte de su proceso de aprendizaje: sus imágenes eran esclarecedoras de un proceso reflexivo y serio desarrollado durante la semana, es decir, no escogieron las imágenes de manera antojadiza, sino que, hubo (en la mayoría de los casos) un análisis profundo y relacional de lo escogido.

Para la sesión del 22 de junio la interacción fue un poco diferente. El profesor propuso un texto para esa semana que, para los estudiantes, resultó incomprensible. Ellos/as llevaron a la clase las imágenes correspondientes, algunas de ellas, la mayoría, eran muy atinentes, otras no tanto; sin embargo, el problema no fue la imagen en sí (poco o mucho vinculadas con la temática), sino, la participación de los/as estudiantes: muchos/as no pudieron interpretar su propia imagen utilizando la lectura dispuesta para tal efecto (o su interpretación no tenía mucho que ver con la temática central). He aquí una de las limitaciones de esta estrategia: si los contenidos de las lecturas no son aprehendidos e incorporados conscientemente al bagaje existencial y discursivo de los/as estudiantes, es difícil que se logre desarrollar un vínculo entre el texto y la “realidad”, y por ende, la calidad de la participación decae.

Acá, evidentemente, la responsabilidad recae en el profesor, quien no tuvo en cuenta las dificultades del texto y su asimilación en los/as estudiantes. Esta experiencia, sin duda, debe ser tomada en cuenta para futuras implementaciones.

En síntesis, puedo decir que la estrategia de la tarea programa sugiere una serie de posibilidades reflexivas que enfatizan en que el/la estudiante asuma un rol más activo en la clase, que reflexione en el transcurso de la semana sobre el texto dispuesto, que asocie y vincule los conceptos con la realidad subyacente, que empiece a observar en la realidad pequeños resquicios de análisis que no son comunes, que delibere y discuta sobre la intrínseca relación entre teoría y realidad y, por último, pero no menos importante, que se estimule el trabajo de los sentidos con una inherente necesidad de crítica responsable.

Claro está, estas implicancias reflexivas y de responsabilidad en el uso de la técnica no devienen por la sola implementación de la misma, el aprendizaje y la enseñanza es un proceso, no se espera que estas técnicas sean la panacea del desarrollo de conocimientos infinitos.

También es importante destacar que muchas veces, el conocimiento y la información se incorporan a las subjetividades de manera inconciente, es decir, los conocimientos en muchos casos no afloran de manera consciente (ni en las aprehensiones imaginarias, ni en las manifestaciones discursivas), sino, quedan resguardados en la “bóveda” de lo reprimido. Esto no sugiere que estos conocimientos reprimidos dejen de “volver” constantemente, al contrario,

retornan de maneras inusitadas, precisamente porque están ahí, formando parte de lo que somos y de lo que aprendemos.

Esto sucedió en la sesión indicada: muchas de las imágenes aportadas por los/as estudiantes en esta segunda sesión estaban muy vinculadas con la temática general del día, el problema fue que los/as chicos/as no lograron vincular ambas (imagen-teoría) desde su discurso, es decir, no pudieron hacer consciente (verbalizar) ese saber, que sin duda sí quedó incorporado en sus subjetividades, en vista de que sus tareas tenían mucha relación con la temática.

Esto se los hice saber, pues quizás, muchos/as de ellos/os no pudieron percatarse de la situación, les dije, “vean, al parecer, no fue que no entendieron los textos, con lo cuál pudiera quedar relativamente claro que el problema no fue el texto en sí (su densidad “inexplicable”), sino, cierta indisposición de ustedes hacia las argumentaciones del autor... sus imágenes son elocuentes, la mayoría de ellas narran parte del posicionamiento central del texto. Pienso que gran parte de lo que ustedes leyeron, como les causaba mayor dificultad de entender, lo enviaron directamente a la bóveda de lo reprimido, renunciando a darle textura consciente al asunto, es decir, escogieron el camino “fácil”, y de eso no se trata el aprendizaje, se trata de ser responsables con lo que ustedes deciden aprender, y claro está, responsables también con aquello que, deliberadamente, como en esta ocasión, deciden omitir o, más bien, reprimir”.

Entonces, a mi parecer, no fue que ellos/as no entendieron los textos (al menos completamente como ellos/as mismos/as lo formulaban), pues su entendimiento (o parte de él) está prefigurado en las imágenes aportadas, lo que interpreto es que la lectura del autor les resultó tediosa y hasta traumática (creer que no se entiende), entonces, de primer entrada decidieron que era un texto ininteligible, con lo cual se “liberaron” de la responsabilidad de intentar historizarlo, “comprenderlo”.

Esta estrategia didáctica fue ampliamente aceptada por los/as estudiantes, quienes se posicionaron optimistamente en torno a su implementación, pues, además de poder vincular lo teórico con “lo real”, pueden interactuar con imágenes (elementos visuales) lo cual tiende a dinamizar sus conocimientos desde la arena de lo lúdico.

Finalmente, lo medular acá es no caer en idealizaciones de la estrategia y pensar que a partir de ella se logran procesos terminados, culminados; estas estrategias esbozadas hasta acá implican procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo, en primer lugar, que los/as estudiantes asuman las responsabilidades de su aprendizaje, que construyan y deconstruyan sus especificidades; por otro lado, que el profesor asuma un posicionamiento de facilitador/coordinador no de un autoritario impositor, y, por último, que se tome en cuenta siempre un humanismo (sujeto sociohistórico) como eje medular de la trama educativa, donde se reivindique el carácter activo y responsable que todos/as, quienes participamos en el proceso educativo, necesariamente, debemos internalizar y comprender.

Últimas palabras comenzar de nuevo (o introducción inversa)

Varias de las formulaciones reseñadas en este documento tienen que ver con las ideas desarrolladas por Freire, quien persigue una pedagogía crítica, reflexiva y humanista, que sea capaz de prefigurar un sujeto proclive de historizar su mundo, esto es, hacerlo comprensible en teoría y praxis y, sobre todo, que emancipe su conocimiento y, por fin, se libere de los poderes opresivos que lo intentan confinar a la indiferencia y a la pasividad.

Un sujeto que de cuenta de sus procesos y que participe activamente de su estancia en este mundo, que sus imperativos sean los de la crítica y no los de la subyugación. En este texto, la perspectiva freiriana, ha sido complementada con cierta idea descrita por Levinas acerca de la responsabilidad con los Otros (mutua responsabilidad). En un mundo que intente acercarse a un humanismo, es necesario que comprendamos que somos infinitamente responsables, no de todos los Otros, pero sí de aquellos que están dispuestos en nuestro horizonte de sentido.

Pero sobre todo, es necesario ser responsables de nosotros mismos y nuestros procesos (del aprendizaje en este caso): se sugiere “*la inquietud de sí mismo*”, la cual “es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida” (Foucault, 2002: 24).

La inquietud de sí mismo es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo, una manera determinada de atención, de mirada, esto es, de trasladar la mirada no sólo al exterior, sino, hacia nosotros mismos. Es hacerse cargo de uno mismo tomando en cuenta a los otros (Foucault, 2002), desde una óptica responsable que sugiere un posicionamiento crítico hacia la realidad, hacia lo que se lee, pero sobre todo, hacia lo que se hace, fundándose una praxis determinada por un humanismo reflexivo.

La tarea desde esta perspectiva es un constante cuestionamiento hacia nuestro proceder (tanto del profesor, los/as estudiantes y los propios aparatos institucionales de la universidad); se trata de reinventarse y deconstruirse para volver a formar y recrear los imperativos educativos con fuerza renovada.

Parte de esta “inquietud de sí” sugiere revisiones profundas y extensas de lo que hacemos, en tanto profesores y estudiantes, de visualizar que en el mundo contemporáneo el autoritarismo es fiel reflejo de incapacidad de diálogo polifónico, que debemos construir procesos más interactivos, participativos, críticos y comunicativos, para esto, es estrictamente necesario la consolidación de un paradigma liberador, que tienda a potenciar la emancipación de las partes involucradas en el proceso de aprendizaje, para que estas asuman sus realidades y dinámicas con criterio y responsabilidad².

Bibliografía

Foucault, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México. Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI

Levinas, Emmanuel. (2012). *La huella del otro*. México. Taurus.

² Pienso, por ejemplo, en la necesidad de que sean los/as propios/as estudiantes quienes participen en la construcción de la clase desde el inicio, es decir, que sean tomados en cuenta para definir qué es lo que se leerá, cómo se leerá, cómo se calificará, cuáles son sus intereses temáticos, etc. Esto podría propiciar sesiones menos monótonas y más interactivas, planteadas desde un constructivismo crítico y liberador.