

## I. INTRODUCCIÓN

La participación activa del sujeto en formación dentro del proceso en el que se lo instruye es fundamental para que éste alcance aprendizajes significativos. Facilita que no sólo esté en capacidad de transmitir sino de asimilar, de tal forma que dichos aprendizajes queden integrados a su modo de actuar en el mundo. La especialización del conocimiento y la máxima de la excelencia pueden hacernos perder de vista que el modo más efectivo de obtenerlos es a través de la optimización de los recursos con que cuenta el aprendiz.

El más valioso de los aprendizajes que puede adquirir una persona en su proceso de formación es el que le permite desarrollar la destreza o la capacidad para convertir la escasez de recursos en una oportunidad de despliegue de su talento. Desde este punto de vista, la transmisión más urgente en materia de conocimiento es la de aquello que nunca dejará de demostrar su utilidad, aquello que podríamos llamar la astucia de la razón.

Se pretende, en este sentido, dar cuenta de la actividad de aprendizaje basada en la dinámica de "*Juego de asignación de roles*" a través de la sistematización de esta experiencia. Esta actividad se desarrolló dentro del curso de Filosofía que se imparte a estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias y Filosofía de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y tiene como principal objetivo familiarizarlos con la historia del pensamiento occidental, tomando como referente los periodos antiguo, moderno y contemporáneo, tanto desde una perspectiva teórica como de resolución de problemas. El curso se dicta durante el primer semestre desde el segundo año de su formación profesional. La dinámica está basada en situaciones reales en la que diferentes grupos de alumnos se encargan de justificar y validar posiciones irreconciliables acerca de temas polémicos. La pauta exigida a cada uno de los grupos es la de la defensa *in extremis* de la posición asumida. No se valora la construcción de consensos o acuerdos, más allá de lo que la naturaleza de esas posiciones permite, pero sí el aprovechamiento de los insumos propuestos por los demás en la construcción y consolidación de la posición propia.

## II. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN

### 1. Planteamiento de la situación problema

La presencia de pensamiento crítico y creativo suele aparecer como una de las principales deficiencias en la formación profesional debido al énfasis puesto en el aprendizaje técnico y especializado. Lo que no se comprende es que éste último podría alcanzar sus niveles más óptimos si es que cuenta con un alumno en capacidad de trascender los límites de su propia formación académica. A esto se suma una formación escolar y universitaria que privilegia, de modo manifiesto o velado, la adquisición memorística de los conocimientos, como también el aprendizaje por reiteración o por saturación que garantizan la obtención de un producto, pero inciden débilmente en el desarrollo de las habilidades para producir dicho producto de una manera más eficiente.

Una formación técnica y especializada alcanza su verdadera dimensión cuando se complementa y completa con una formación que posibilite el discernimiento de las realidades de su entorno integrándolas a su quehacer tanto en el sentido de su uso como de su aprendizaje. El poco énfasis puesto en el desarrollo de dicha formación hace que encontremos una población con talentos desperdiciados o deficientemente estructurados.

No es que carezcan de las habilidades o destrezas subyacentes sino que se encuentran poco habituados a servirse de ellos de una manera sistemática.

Siendo éste el panorama, el desafío que presentaba una intervención educativa que abordara esta problemática era desarrollar un tipo de intervención que tuviera la virtud de ser atípica ya que, de no serlo, se podría caer en los vicios descritos. La docencia en la asignatura de Filosofía propicia que el alumno descubra que la herramienta más idónea con la que puede contar en cualquier labor es su propia razón, aprovechando los insumos a su alcance de manera eficiente y lograr así que el alumno asuma una buena disposición hacia ella que se manifieste en un uso más óptimo. La dinámica propuesta para consolidar dicha meta es la del “*Juego de asignación de roles*”, la cual se realiza al final de la asignatura con el fin de medir el nivel de interiorización y aceptación de los objetivos del curso.

Es importante señalar que el objetivo de la dinámica, que es reconocer el valor de la razón, sólo se alcanza de forma eficiente cuando los involucrados cuentan con información suficiente para disponer de ella en el momento oportuno. La formación en ciencias básicas y los intereses prioritarios que esta vocación mayoritariamente supone aparecen como limitantes en lo que refiere a los tiempos dedicados a lectura e investigación bibliográfica por no hacer referencia a la justa y razonable asignación de tiempo para otras asignaturas.

## 2. Teorías subyacentes de la situación problema

La idea de un sistema educativo que privilegia el valor mercantil por encima del formativo y que entiende al estudiante como producto eficiente destinado a una sociedad de consumo o engranaje idóneo para una maquinaria sofisticada es el argumento que utiliza Iván Illich para justificar su propuesta de una sociedad desescolarizada o de la necesidad de una formación autodidacta (Iván Illich: 1985).

Esto se complementa con el aparente fracaso en la implementación de las ideas de la Escuela Nueva al descubrirse que a pesar del tiempo transcurrido desde su propuesta pocos son los resultados que puede mostrar en materia formativa y que llevan a autores como Paulo Freire a hablar de una educación liberadora (Freire: 2009 y 1995), retomando una idea del pragmatismo de fines del siglo XIX.

Es en la crítica a la escuela tradicional y bancaria que elabora Freire que se reconoce el principal obstáculo de la nueva educación: el maestro asume las nuevas herramientas y los nuevos métodos con un espíritu tradicionalista y convierte en credo las nuevas ideas que se proponen, traicionando de este modo su plasticidad. (John Dewey: 2002; Jerome Bruner: 2002; Lev Vygotski: 1978; David Ausubel: 2000).

De este modo, lo que debería ser un espacio de desarrollo de competencias, de aprendizajes significativos, de descubrimientos de andamiajes y zonas de desarrollo próximo y potencial, se termina convirtiendo en una transmisión irreflexiva de fórmulas por parte del docente reforzando de esa manera el viejo ideal bancario de la escuela tradicional.

## 3. Planteamiento de la propuesta de intervención

A lo largo de seis unidades en que se divide el curso de Filosofía se van enfatizando aspectos epistemológicos y de reflexión filosófica sobre la práctica que luego van a ser integrados en la dinámica final de “*juego de asignación de roles*”, que es materia de sistematización.

La propuesta de intervención de la dinámica de “*juego de asignación de roles*” afrontó desde su diseño el dilucidar qué situaciones o hechos del entorno social podrían coadyuvar a una

reflexión crítica que discierna los elementos necesarios para razonar la problemática en curso.

En esta dinámica, los alumnos se dividen en grupos e internamente cada individuo de cada grupo ha de asumir roles que ha de cumplir para el beneficio común. El juego de rol se complementa en la dinámica con un escenario judicial en el que se representa un proceso multivalente de inculpación en relación a los sucesos políticos ocurridos durante la década de 1980 en el Perú y que colocan en el centro del debate el modo como interactuaron la sociedad civil y el Estado en los diferentes gobiernos que representaron al Estado en ese periodo y con el grupo maoísta autodenominado Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso.

El escenario es un proceso judicial que permite establecer reglas de juego compartidas y, a la vez, idealiza una situación de diálogo en la que los actores se respetan mutuamente sin que eso suponga el interés por construir acuerdos más allá de lo estratégico. La situación paradójica supone una la creación de una instancia en la que en un espacio común de diálogo, cada grupo se esfuerza por defender argumentativamente su posición pasando a ocupar un segundo lugar en importancia la construcción de acuerdos o situaciones de consenso, las que asumen un valor meramente estratégico.

#### 4. Teorías subyacentes de la propuesta de intervención

La intervención se basa en la orientación epistemológica y en la filosofía de la práctica, permitiendo que los alumnos conozcan los diferentes enfoques acerca de la naturaleza del conocimiento que se han ido planteando en la historia. A la vez requiere que se identifiquen los problemas que se han abordado filosóficamente en relación al actuar humano.

En el enfoque epistemológico se hace énfasis en la teoría del conocimiento griego y, en particular, en la oposición entre dialéctica platónica y retórica sofista (Platón: 1997, 2002 y 1999; Protágoras y Gorgias: 1996), vinculando cada una de ellas con las técnicas y métodos de convencimiento y persuasión respectivamente. Se busca que los estudiantes descubran que la afirmación de un saber implica tanto un trabajo de argumentación como de dotar al discurso de elocuencia, embelleciendo las palabras para garantizar una óptima respuesta emocional del auditorio al que se dirige, algo que se descubrirá esencial para el momento de la dinámica final.

Un segundo abordaje epistemológico es el que la teoría del conocimiento del período moderno presenta al proponer la distinción entre lo *a priori* y lo *a posteriori* como base de la diferenciación entre conocimiento absoluto y relativo, respectivamente (Kant, 2006). El eje para dicha distinción es el de la subjetividad trascendental, o el del papel fundamental que cumple la mente en la constitución y atribución de contenido y valor del mundo físico. El juego de espejos en el que por momentos se convierte el escenario dialéctico, en que cada posición se construye desde un prejuicio que produce asentimiento en los miembros de cada grupo, y que convierte el dato fáctico en insumo a revalorar y reutilizar incide en este contenido temático del curso.

La consolidación de esta temática en la dialéctica hegeliana (Hegel: 2008) permite comprender cómo el saber humano modifica al mundo físico al convertirlo en un laboratorio donde ensaya la validez de sus propias hipótesis cambiándolas permanentemente en el instante en que reconoce su inadecuación con la pauta ideada que se defiende. La reutilización del material argumentativo presente en el debate, la transformación constante de las ideas y proposiciones que protegen el argumento central de la posición y la insistencia en el mantenimiento del núcleo de ella permiten observar en tiempo real lo que se conoce como movimiento dialéctico.

Finalmente un tercer enfoque epistemológico es el de la filosofía de la ciencia (Hans Georg Gadamer: 1991; Ludwig Wittgenstein: 2007 y 2008; Thomas Kuhn: 2006; Karl Popper: 2010; Paul Feyerabend: 2003) en el que especialmente se reflexiona acerca del carácter histórico del conocimiento científico, y por lo tanto, contribuye a relativizar sus resultados. A la vez afirma la pertinencia del modo en que se busca el conocimiento haciendo del error un valor que favorece la continuidad de la búsqueda. La desmitificación del saber absoluto en la ciencia permite enfocar otros aspectos que son vitales para el curso y que se vinculan con la dinámica final. Entre estos aspectos, el más importante es el del reconocimiento del valor de otras aproximaciones a la verdad como esfuerzos válidos e importantes a tener en cuenta para acceder a ella. Este aspecto es relevante para la dinámica de juego de roles porque permite afirmar el respeto a otros puntos de vista ante la inexistencia de una posición privilegiada desde la cual observar el mundo, lo que posibilita un diálogo abierto y respetuoso desde la voluntad de los dialogantes y el esfuerzo de cada uno de los participantes en hacer algo más que afirmar su posición.

Paralelamente a los enfoques epistemológicos y de la teoría del conocimiento se da el de la filosofía práctica. Esta representa la dialéctica o relación de armonía-oposición entre la ley natural y la ley humana enfocada desde el caso de la tragedia griega que rodea a la Casa de Tebas en la narración que de esa historia se hace la obra de Sófocles (Sófocles: 2009 y 2008). Se reflexiona acerca del modo en que la acción humana se halla vinculada con los ciclos y procesos naturales y la imprescindible urgencia de que el actuar humano se halle respaldado en el conocimiento de dichos procesos en los que se ha de incluir. La idea de "Destino" entendida como cumplimiento de la ley natural se hace más entendible cuando se reconoce que invertir el proceso natural por vanidad o ignorancia sólo lleva a que dicho proceso persevere en su cumplimiento violentamente (Sófocles: 2009 y 2008). El aprendizaje que se vincula con la dinámica final es el de la responsabilidad sobre nuestras propias acciones y, especialmente, la correspondencia entre ignorancia, vanidad, error y desgracia.

Un segundo tema en esta perspectiva es el de la autonomía del sujeto ético y se circunscribe en el periodo moderno a través de la obra Kantiana (Immanuel Kant: 2006). Subraya el proceso que hace evidente la vinculación entre la acción moral y el sujeto racional al ver cómo, por un lado, se exime de juicio moral a la acción de la naturaleza y a la de niños y locos y, por otro lado, se reconoce la tendencia a la universalidad del mandato por detrás de la acción individual. El proceso de socialización se entiende como el camino que lleva a la constitución de sujetos racionales independientes y autónomos en la medida en que se hacen responsables de sus propias acciones e interiorizan como propias las leyes de su comunidad o se convierten en legisladores de su propia vida. Se exige un comportamiento responsable y, por tanto, un sujeto autónomo que sea capaz de tomar decisiones y de hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones. Pero dicha autonomía sólo será tal cuando el sujeto se someta a la razón, y por ello sus actos tiendan a considerarse como realizaciones posibles de cualquier sujeto en cualquier circunstancia, es decir, cuando se universalicen. Es desde esta dimensión que empiezan a descubrirse los principales déficits de las posiciones que se han ido asumiendo, sin exclusión, pues cada una de ellas se ha construido sobre la negación del derecho del otro, primero a validar su posición y, segundo, a validar su forma de vida. El acceso que se logra a la temática en este aspecto es negativo, es decir, se llega a él por contraste u oposición. Las características singulares que pudo presentar nuestro conflicto interno fortalecen este aprendizaje ya que se desarrolló y complejizó como consecuencia de la exclusión y desconocimiento del otro.

El último tema correspondiente a filosofía de la práctica es el del multiculturalismo (Charles Taylor: 2003) que implica un nuevo modo de entender la diversidad ya no igualando abstractamente, sino reconociendo las diferencias y velando por su mantenimiento, pues implican la riqueza de una razón que se manifiesta de modos diversos. Los conceptos de tolerancia y respeto se completan con la conciencia de la responsabilidad histórica adquirida

de comunidades hegemónicas con respecto a las minorías o a las formas de vida excluidas del concepto de progreso, lo que lleva a una reformulación de la relación entre culturas. Este enfoque contribuye con la dinámica final en la revalorización del diálogo en un espacio sin discursos privilegiados que inaugure el respeto y un nuevo modo de acercarse a la resolución de los problemas.

## 5. Pregunta

¿De qué manera la dinámica de *juego de roles* ha permitido el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en los estudiantes del curso de filosofía?

## 6. Supuesto

La dinámica de “*Juego de Roles*” desarrollada al final del curso de Filosofía con los estudiantes del primer año de Ciencias Básica permite la reflexión y la crítica en la utilización de contenidos epistemológicos, de teoría del conocimiento y de la filosofía de la práctica en situaciones reales.

## 7. Justificación

La sistematización de esta dinámica de “*Juego de Roles*” aporta en la desmitificación de la idea del científico que trabaja al margen de su comunidad o la de la autoridad que no se preocupa por las consecuencias de los resultados de sus investigaciones. Un científico más vinculado a su comunidad y con mejor disposición al diálogo y al mutuo aprendizaje, siempre será una oportunidad frente a la cual la academia debe persistir e incidir.

Desde la docencia permite sopesar en la práctica el grado de aprendizaje significativo e interiorización de los contenidos del curso a un nivel valioso como es el vivencial e integral de los estudiantes.

El desconocimiento que tienen los estudiantes en relación a la temática en discusión es una fortaleza, ya que la búsqueda de datos e información los lleva a recurrir a fuentes poco comunes y que fomentan el diálogo acerca de contenidos intelectuales, no sólo con sus compañeros y amigos, sino con sus familiares y, especialmente, con aquellos de sus familiares que tuvieron vivencias directas de lo que aconteció en ese periodo.

La dinámica, de esta manera, puede servir para contribuir a consolidar la autonomía en el estudiante mediante la utilización de los instrumentos de la razón y el respeto mutuo. Así mismo permite construir, consolidar o renovar lazos familiares en torno a nuevos contenidos en la medida en que los espacios de diálogo se multipliquen y los roles familiares se diversifiquen en este esfuerzo.

## 8. Objetivo de la sistematización

- a. Describir el proceso de intervención educativa en el curso de Filosofía con los estudiantes del primer año de Ciencias Básicas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, a través de la dinámica de “*Juego de asignación de roles*”.
- b. Analizar la dinámica de “*Juego de asignación de roles*” poniendo de relieve las dimensiones reflexivas y críticas que contribuyen a un pensamiento autónomo.

### III. DISEÑO METODOLÓGICO

1. El abordaje de la experiencia docente a sistematizar se ejecuta tomando en cuenta, en un primer momento, el programa de la asignatura, el contenido de la misma y los objetivos a alcanzar en la formación de los estudiantes. Considerada la dinámica sobre ese fondo se analiza el modo como cada uno de los contenidos temáticos aportan a la consecución de sus objetivos incidiendo en los aspectos bajo los cuales dichos temas pueden servir de insumos para la elaboración de la empresa propuesta.

El equipo de sistematización se entrevista con el docente responsable y le formula preguntas vinculadas con su asignatura, la selección de temas que constituyen la misma y el propósito de la dinámica. Posteriormente, se entrevista a los estudiantes acerca de sus apreciaciones en relación a la dinámica en la que han participado y se contrasta la información recibida de ambas fuentes tratando de descubrir coincidencias y discrepancias.

Se revisa la información contenida en las encuestas que el profesor de la asignatura realizó después de la dinámica entre los alumnos, los registros de notas y las encuestas que la universidad realiza acerca del desempeño de los docentes al finalizar cada semestre, con el fin de recoger señales concretas del modo en que se manifiesta la satisfacción o insatisfacción del grupo con la asignatura que estuvo a cargo de la dinámica.

Finalmente, se analiza el material acumulado vinculado a la dinámica y se emite un juicio acerca de la eficacia y pertinencia de la experiencia docente realizada y su posibilidad de reproducirlo en otras asignaturas adecuándolo a las características específicas de cada una de ellas.

2. El ámbito de desarrollo de la experiencia es la Facultad de Ciencias Alberto Cazorla Taller de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
3. Los actores los hemos diferenciado en directos e indirectos. Los actores directos son los docentes de la asignatura de "Filosofía" y los estudiantes de segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía.

Los actores indirectos son los padres de familia de los estudiantes del curso de "Filosofía" del segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía; el coordinador de la sección de Filosofía; el Jefe del Departamento Académico de Estadística, Demografía, Humanidades y Ciencias Sociales; el Vice-decano Académico de la Facultad de Ciencias y Filosofía; la Decana de la Facultad de Ciencias y Filosofía y la Rectora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

4. La línea de tiempo de la experiencia docente implica dos instancias. La primera, es el período de quince semanas del primer semestre del segundo año de formación de los alumnos de la Facultad de Ciencias y Filosofía en el que se trabajan los temas del curso: tres de Epistemología y teoría del Conocimiento y tres de Filosofía Práctica, divididos cada uno en tiempos de énfasis temático. La segunda instancia es la de aplicación de la actividad final de integración llamada "*Juego de Roles*", esta se realiza a lo largo de dos semanas. Es esto último lo que es materia de la sistematización.

Tiempos énfasis temático I	Tiempos énfasis temático II	Tiempos énfasis temático III	Tiempos énfasis temático IV	Tiempos énfasis temático V	Tiempos énfasis temático VI	Dinámica de "Juego de Roles"
3 semanas	3 semanas	2 semanas	3 semanas	2 semanas	2 semanas	2 Semanas

#### 5. Dimensiones de análisis

- Selección del período histórico para la temática central de la Dinámica de Juego de Roles
- Argumentación, afirmación de un saber.
- Validez de hipótesis mediante el diálogo.
- Respeto a otros puntos de vista.
- Correspondencia entre ignorancia, vanidad, error y desgracia.
- Comportamiento responsable autónomo.
- Revalorización de la tolerancia el diálogo y el respeto.

#### 6. Criterios para la selección de fuentes primarias y fuentes secundarias.

\* Fuentes primarias: entrevista al docente responsable, entrevistas a los estudiantes y a los padres de familia, encuestas.

La entrevista al docente responsable es esencial pues es él quien propone la dinámica y quien puede explicar los objetivos que persigue y la razón por la que ha diseñado una estrategia como aquella. Asimismo, es quien puede informar acerca de sus expectativas y el cumplimiento de ellas como sobre los problemas descubiertos en la aplicación de la misma.

La entrevista a los estudiantes es importante porque supone la apreciación de parte de los actores principales de la dinámica de la experiencia en la que han participado. La información que proporcionan se vincula con expectativas y grado de responsabilidad asumido durante la dinámica así como con las deficiencias o las correcciones que harían a la misma.

La entrevista a los padres de familia refleja el resultado indirecto de la experiencia pues proporciona información acerca del impacto causado por el encargo en la rutina de sus hijos y por el grado de compromiso que pueden haber asumido con su realización.

\* Fuentes secundarias: programa del curso, material de enseñanza, registro de notas, evaluación del curso.

#### 7. Consideraciones éticas. Se solicitó la autorización de los estudiantes mediante un asentimiento verbal (en clase) para que se de cuenta de la dinámica desarrollada.

#### IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En primer lugar detallaremos en qué consiste la dinámica de “*Juego de Roles*” y después haremos un análisis de sus principales dimensiones que han permitido el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas en los estudiantes del primer año de estudios de Ciencias Básicas.

La experiencia docente que se está realizando en el curso de Filosofía del segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía logra un alto nivel de identificación en cuanto a apreciación positiva entre las opiniones del docente responsable y los estudiantes

La validación de la dinámica educativa de “Juego de Roles” ha sido realizada por los estudiantes positivamente en las encuestas de fin de curso [Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación].

Los estudiantes consideraron que las partes de la dinámica que más interesante resultaron fueron las presentaciones audiovisuales, el trabajo en base a roles que fueron asignados por el profesor y una vez definidos el alumno escogía cuál le agradaba más, como también el debate general. [Entrevista a los alumnos de segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía realizada por el profesor José Aliaga]

Esto confirma que esta experiencia docente realizada en el curso de Filosofía del segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía logra un alto nivel de identificación en cuanto a apreciación positiva entre las opiniones del docente responsable y los estudiantes.

La dinámica acerca de “Juego de Roles” sobre la violencia política en el Perú acaecida en la década de 1980, propuesta por el curso de Filosofía, se realiza en tres sesiones de dos horas cada una inmediatamente antes del examen final de la asignatura.

Las tres sesiones suponen trabajos diferenciados con los grupos de alumnos y siguen una secuencia que permite alcanzar en cada momento lo planificado.

En la primera sesión, cada grupo presenta al salón un video o documento de Power Point de una duración promedio de diez a quince minutos en el que se publicita las virtudes de su posición recurriendo a un soporte audio-visual, esto es, una presentación de imágenes, sonidos, música y extractos de video, editados de tal manera que su combinación transmita un mensaje en el que no se reconozca lenguaje escrito o textos explicativos. Este momento es importante ya que los grupos de estudiantes han tenido que ir buscando el material apropiado para cada una de sus posiciones. Es la primera expresión de un trabajo colectivo que a la vez que les exige les atrae pues la imaginación suele sobrepasar los límites de pudor o vergüenza que rodea el temor a decir algo que no sea bien apreciado por los demás.

La presentación de los videos es secuencial y propuesta por el docente con el fin de orientar lo que se desearía para las sesiones siguientes, una alternancia entre posiciones que haga discurrir el debate dándole dinamismo a las intervenciones. El primer aprendizaje se da en este contexto pues no es poco común que algunas imágenes o videos tiendan a ser presentado por más de un grupo y de posiciones diferentes. Sorprende escuchar a los mismos estudiantes cómo se justifica esta repetición y descubrir que reconocen que el lugar, el contexto en el que se lo usa o el modo en que se lo presenta hacen que el mismo referente cambie de valor y de significado aplicando en la práctica un contenido teórico que pocas semanas antes acaba de ser presentado y, a su vez, dirigiéndose hacia lo que se reconoce como uno de los objetivos principales del curso y de la dinámica, la astucia de la razón para hacer de la falta de recursos una fortaleza.

La segunda sesión podría resumirse en una práctica de coherencia y consistencia ya que implica el trabajo con testigos cuya finalidad es proporcionar testimonios que sirvan para la consolidación de las posiciones. Ya en este momento, el salón de clases empieza a tomar forma de tribunal judicial con un grupo de alumnos que se presentan como la máxima autoridad de la sala y encargados de mantener tanto el orden como el control del aula. Este grupo está constituido por un integrante de cada uno de los grupos enfrentados y se muestran como un panel de jueces a los cuales se les debe respeto y que representan la ley. Formando un semicírculo frente a este panel y dejando un espacio entre ellos y los jueces se disponen los grupos con el abogado delante y los asesores (2) detrás, cada uno poniendo en un cartel sobre la mesa del abogado el nombre del grupo que representan. El resto de personas del salón, los testigos, se ubican en la parte de atrás del aula, por detrás de los grupos que se ubican frente al panel de jueces. El docente se sienta entre los testigos o a un lado de ellos para observar todo el proceso y alertar a los jueces dado el caso si es que hay algo que deba ser considerado. Este orden se mantiene en las siguientes sesiones hasta finalizar el debate.

Una silla en el centro del espacio que existe entre los jueces y los grupos está preparada para recibir a los testigos que van siendo llamados en orden para dar sus testimonios bajo el formato de respuesta a las preguntas que los abogados les planteen. El testigo se limita a responder a las preguntas que se le hacen, no puede hacer afirmaciones que no se vinculen a lo preguntado y, a su vez, el abogado se limita a preguntar y no puede sacar conclusiones y menos direccionar sus preguntas. El objetivo del testigo es tratar de que su testimonio se mantenga y muestre su coherencia, lo que resulta complicado por la acción de los abogados que son contrarios a su posición y cuyo interés es llevar a contradicción al mismo y, por el hecho de que si bien el testimonio nace de hechos reales, el testigo es un personaje inventado con un perfil construido por el grupo.

Los jueces o los abogados y sus asesores pueden descalificar a un testigo por una contradicción relevante pero la última palabra acerca de la suerte de un testigo siempre la tiene un panel de jueces que se han vuelto "neutrales" al asumir ese cargo. Los abogados y asesores pueden hacer preguntas a los testigos pero los abogados y asesores del testigo que está siendo interrogado no pueden ayudarlo cambiando el testimonio o corrigiéndolo. Luego de que su abogado concluye con su interrogación para extraer el testimonio, el testigo queda expuesto ante lo que el resto de abogados pueda hacer discursivamente con él. La construcción del perfil de los testigos es integral pues no es sólo que de un testimonio sino que trate de encarnarlo lo que lleva a sorpresas enormemente agradables al descubrir una amplia gama de recursos impensables para una sola persona, aunque éste sea el mismo docente.

La tercera y última sesión, materia de nuestra sistematización, es la de la presentación de los argumentos de cada uno de los grupos, presentación hecha por sus representantes, la opción de ejercicio de la réplica o la dúplica y el debate final en el que todos intervienen de acuerdo a una secuencia que suele ser el orden de pedido de participación inmediata (o mano alzada). Las primeras intervenciones tienden a mantener un orden evidente pero las segundas y terceras intervenciones conducen a que los actores empiecen a representar sus papeles de forma más auténtica, agregándole una dosis mayor de pasión a sus pulcros y bien pensados argumentos que llevan a que se generen situaciones de diálogo fomentadas desde la mesa de jueces (y sugeridas por el docente). Este es el momento clave de la dinámica pues los argumentos fluyen a gran velocidad sin perder su norte, es decir, sin traicionar sus premisas. Todo lo que se había preparado pierde estabilidad por la dinámica del diálogo y el debate que entusiasma a los que discuten y a los que observan medio parados interesados por intervenir mientras los jueces tienden a la desesperación en su intento de mantener el orden y asegurar un mínimo de secuencia ahí donde comienzan a ser desbordados.

La dinámica concluye con el pedido de parte del docente para que quienes deseen decir algo acerca de lo debatido pero a título personal y dejando de lado el papel que tuvieron que representar junto con la posición que debían defender. Al final del proceso, el docente da su opinión personal acerca del tema luego de haber dado su apreciación acerca de la dinámica en tanto tal y del trabajo realizado.

Los resultados de esta experiencia de intervención se presentan en las siguientes dimensiones de análisis:

### 1. Selección del período histórico para la temática central de la Dinámica de Juego de Roles

El primer aspecto tuvo que ver con la selección del periodo histórico que sirve de referencia: la violencia política interna de 1980 a 1992. El hecho es que cada nueva generación de estudiantes que ejecuta la dinámica resulta estando un año más distante de los sucesos que son materia de ella.

Así, el grupo de estudiantes con el que se trabaja desconoce, por edad, los hechos que son materia del trabajo. La distancia temporal que los separa de ellos es una variable que puede funcionar tanto perjudicial como beneficiosamente ya que se les hace necesario multiplicar el recojo de fuentes para acceder a la información requerida, descubriendo muchas veces que éstas se hallan más cerca de lo imaginado y en los lugares más impensados.

La naturaleza de la temática también puede aparecer como problemática debido a que alude a acontecimientos trágicos en nuestra historia más reciente que pueden aún aparecer bajo el formato de temas tabú en algunos círculos sociales. De este modo, el acceso a la información también puede resultar problemática tanto en el nivel académico como en el personal debido a que las fuentes pueden negarse a ser reconocidas como tales en algunas circunstancias.

En relación a la importancia del tema, el profesor del curso, afirma que nos equivocamos si creemos que lo que atrae el interés del alumno es la temática de la violencia ya que lo que de por sí alimenta el ego y lo proyecta es el trabajo con un hecho complejo de la realidad, es decir, con un hecho sobre el cual existen una variedad de enfoques distintos pero complementarios. Afirma que la principal virtud de estos temas es que se hallan en la realidad y que no fomentan el monólogo sino el diálogo. Dice que aprender a apreciar la opinión del otro al margen de lo desatinada que nos parezca es una forma de ejercitar la astucia de la razón que convierte en medio de aprendizaje todo sin exclusión. [Entrevista al docente responsable del curso de filosofía del segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía realizada por la profesora Marcela Vidal]

### 2. Argumentación, afirmación de un saber.

El momento culminante de la dinámica que presentamos para sistematizar es el que corresponde a la tercera sesión de la misma y que implica una situación artificial de debate construida sobre la base de posiciones que se pretenden irreconciliables y de una disposición básica de cada una de ellas para la defensa en situaciones límite de las mismas al margen del grado de convicción de sus representantes.

Los estudiantes, entonces, trabajan en tiempo real con información que han debido recoger a lo largo del semestre y que debe ser suficiente para hacer razonable la posición que defienden. Se exige de cada grupo que se valore por encima de cualquier otro asunto la coherencia y consistencia de su posición, por lo que deben esforzarse por encontrar insumos para sus tesis más allá de los espacios donde han recogido información.

La gran mayoría de los estudiantes no se sienten cómodos con la defensa de sus posiciones ya que éstas se caracterizan por su radicalización y por la cuota de irracionalidad que les asigna defenderlas sin transar. De esta forma, las posiciones se convierten de algo ajeno a algo propio conforme se va desarrollando la dinámica pues lo que empieza a primar es la sana competencia. El estar expuestos al juicio, la crítica y las objeciones de los demás obliga a que la construcción de argumentos sea metódica para que no pierdan rigurosidad.

Por ejemplo, el grupo que representa al Estado durante el primer gobierno del ingeniero Alberto Fujimori pasa del argumento de la estrategia de inteligencia y legal para enfrentar al senderismo a respaldarse en ellas para justificar los casos de asesinatos y torturas extrajudiciales teniendo que afirmar su derecho en la situación de extrema violencia vivida y en la inexistencia de cualquier posibilidad de error o confusión. A esta circunstancia lo conducen los argumentos de grupos como Derechos Humanos o Víctimas de Estado cuando acusan abiertamente al gobierno de no diferenciarse del accionar senderista. Otro ejemplo, es el de los grupos de Derechos Humanos que suelen ser constantemente acusados por el Estado de ser instituciones de fachada de los senderistas por el hecho de sólo velar por las víctimas del Estado y no de los terroristas. Sin abandonar su posición, los grupos de Derechos Humanos tienen que justificar su actitud desde una dimensión principista al interesarse por la legalidad del Estado ante la desaparición de ésta.

### 3. Validez de hipótesis mediante el diálogo.

La dinámica no está pensada para servir de espacio de lucimiento a ningún actor. Cada grupo y cada representante tienen un lugar y un tiempo en la secuencia de intervenciones que, o está asignado desde el principio o se construye desde el interés y derecho de los demás en participar. Así, la afirmación del espacio común se impone sobre los lenguajes privados y los intereses particulares. En las primeras intervenciones los representantes de cada grupo no suelen medir con exactitud los tiempos que deben utilizar ni saben aprovecharlos del mejor modo. Por ejemplo, en una ocasión un abogado empezó a argumentar desde la información procedente de un testimonio que no sólo le restó tiempo sino que permitió que otros grupos aprovecharan la ausencia de argumentación del grupo en cuestión para atacar de forma más vehemente. También a veces pasa que la poca preparación de un abogado le lleva a especular en vez de argumentar con lo que pierde el tiempo asignado al no dejar ningún dato importante sobre el cual construir una réplica o una crítica.

No es la aprobación de quienes nos respaldan lo que se busca; no es el reconocimiento de los pares lo que se desea sino el de los que se oponen al interés del grupo. De esta manera, se construyen los argumentos sobre el material propio pero pensando en producir un efecto en quien no comparte la posición. La suerte de los argumentos se evalúa en función al impacto que producen en quienes no los aceptan no en quienes se defienden en ellos. El ejemplo más evidente de este tipo de situaciones se halla relacionado con las intervenciones de los grupos que representan al Estado o a Sendero Luminoso y que utilizan como recursos para generar confrontación argumentos de contenido extremo como las referencias a la "cuota de sangre" o a "la ausencia de neutrales" por parte de Sendero o la del carácter inhumano del que se opone al Estado con método violentistas.

El resultado es la tendencia natural hacia el diálogo que pasa a ocupar un lugar central en la dinámica luego de que la secuencia ordenada de las intervenciones ha permitido conocer los argumentos de las posiciones que se representan. El diálogo nace de la oposición de ideas o pareceres no se impone desde fuera ya que para el instante en que se van sucediendo las intervenciones se observa el incremento del interés de los participantes en interrumpir el orden que hasta esa instancia tiene el proceso. En un momento de la dinámica, cuando la discusión empieza a tomarse en serio, los estudiantes se ponen de pie,

intervienen sin que se les haya dado la palabra o simplemente se acercan sin permiso de los jueces al espacio físico de debate.

#### 4. Respeto a otros puntos de vista.

Mientras la dinámica sigue su curso ordenado cada posición tiene derecho a presentar sus argumentos ante el interés y el respeto de los demás. Es de gran importancia escuchar y tomar apunte de lo que otros dicen ya que cada posición además de afirmarse sobre sus propias proposiciones se consolida en la crítica y cuestionamiento de los de aquellos que juzga que se le oponen. De este modo se fomenta el respeto a los demás puntos de vista pues resultan ser valiosos para la construcción de los propios.

En la instancia del debate abierto, cuando el orden secuencial se ha ido perdiendo, se favorece el diálogo en tiempo real propiciando el intercambio de ideas ante la atenta mirada del resto de participantes los que asumen la opción de reemplazar a los interlocutores cuando consideran que pueden aportar algo a sus grupos o a la materia en discusión del momento. El medio a través del cual se garantiza que se mantenga un mínimo de orden en medio de la tendencia al desorden que empieza a imperar es que la persona que desee intervenir se acerque a alguien que representa su posición, sea o no de su grupo, y que halla estado interviniendo tocándole el hombro como señal de que la va a reemplazar. La atención que se logra a la secuencia de intervenciones es tal que mientras hay personas que toman apuntes, otras discuten estrategias en sus grupos y otras se disponen a reemplazar a las que están discutiendo.

#### 5. Correspondencia entre ignorancia, vanidad, error y desgracia.

La dinámica resulta un método revelador y efectivo para descubrir conductas fallidas y actitudes poco idóneas. El vínculo entre la preparación para el debate a nivel de conocimientos e información y el éxito de la labor colectiva resulta manifiesto y evidente en una situación de exposición de resultados inmediatos. Los ejemplos son múltiples ya que siempre algún estudiante carece del conocimiento exigido para hacer que su participación sea óptima y como tiene que asumir de manera obligatoria un rol queda expuesto a la sanción generalizada.

Las personas mal preparadas afectan el trabajo colectivo no sólo de los grupos que representan sino de la dinámica en tanto tal por lo que se exige asumir el trabajo encargado con responsabilidad. Conocimientos que se hallen deficientemente articulados o que no estén bien comprendidos se hacen manifiestos ante la mirada atenta e interesada de los demás que están al acecho de la aparición de circunstancias como esa para servirse de sus efectos.

La pretensión de participar sin un soporte básico de conocimientos en la dinámica pasa factura no sólo a quien demuestra su temeridad con esa conducta sino a sus pares y al sistema mismo que se está implementando al introducir una variable que lo desequilibra. La ignorancia temeraria que se manifiesta en la intervención sin respaldos en el conocimiento lleva directamente al error y produce un efecto negativo que lo trasciende. Por ejemplo, el testigo que no construyó bien su perfil o que no recordó detalles del testimonio que debía presentar, el abogado que se equivocó al hacer una referencia o que no calculó detalles del perfil de su testigo que llevó a que sea desautorizado por los jueces o por la objeción de otro abogado o el juez que exageró su rol de autoridad provocando las reacciones airadas de quienes se sintieron afectados.

Un aspecto que había que cuidar era el de la tendencia a salirse del tema o el de conductas prejuiciosas o intolerantes frente a algunas posiciones. [Entrevista al docente responsable

del curso de filosofía del segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía realizada por la profesora Marcela Vidal]

## 6. Comportamiento responsable autónomo.

Cada alumno de cada grupo asume un rol dentro de la dinámica (jueces, abogados, asesores, testigos) lo que hace que tenga responsabilidades que asumir y de las que deba dar cuenta ante los demás. El compromiso con el que asume dichas funciones va consolidándose con el transcurso de la dinámica ya que termina siendo consciente de la importancia de su labor no sólo al interior de su grupo sino para el mantenimiento eficiente del sistema que se está construyendo.

La búsqueda de información, la contrastación de los datos, el uso de los insumos que recoge, la puesta a prueba de los argumentos que se van edificando, la identificación de contextos y situaciones aprovechables en el interés de reproducir situaciones reales en contextos alternos. Todo este trabajo, permite descubrir los grados de responsabilidad y de autonomía del estudiante en relación a los encargos académicos que se le pueden proponer.

Un aspecto importante de esto es que el alumno, al inicio del ciclo (cuando se le propone el trabajo), se haya en una instancia cercana a la ignorancia sobre el tema y sobre los medios de los que se debe servir para acceder a esa información. Por lo tanto, debe adquirir los conocimientos tanto como los procedimientos para acceder a ellos desde un esfuerzo y compromiso personal. Podemos mencionar como ejemplo de esto el nivel de dominio que demuestran los estudiantes en relación al contenido temático de la dinámica, saben con bastante detalle cuáles fueron los actores del conflicto, por qué razones empezó, qué estrategias utilizaron los senderistas y el Estado durante el periodo de enfrentamiento. Como ejemplo de los procedimientos para acceder a dichos conocimientos se podría considerar el diálogo con personas que por edad vivieron de modo directo del hechos, el acceso a revistas de la época, la búsqueda de información no tradicional: un caso concreto presentado en este ciclo que pasó es el de un estudiante que me mostró una historieta acerca del periodo editada hace menos de tres años cuya existencia ignoraba.

## 7. Revalorización de la tolerancia el diálogo y el respeto

La culminación de la dinámica supone una instancia en la que se permite a los estudiantes despojarse de los roles que han estado asumiendo durante la misma y, sobretodo, de las posiciones que han estado defendiendo a lo largo de las sesiones. Se desmonta el escenario ficticio de la dinámica y se regresa a la realidad pero sin abandonar los aprendizajes que pueden haberse logrado.

Se propone a los alumnos que sienten posición personal acerca de lo que se ha escuchado y de los acontecimientos y el periodo histórico sobre el que se ha discutido. Lo primero que destaca en sus intervenciones es lo rápido que pueden desprenderse de los roles que asumieron y la evidencia de que la información que estuvo circulando en esos días al interior del proceso permitió comprender el carácter complejo de los hechos ya que se reconoce la tendencia a construir posiciones sobre elementos de más de una posición. Lo que ejemplifica esto tiene que ver con lo que contienen sus pareceres u opiniones luego de realizada la dinámica, pues no se sirven exclusivamente de los argumentos que han aportado sino de lo que han escuchado. Es común escuchar entre los estudiantes la apreciación de que los hechos no habrían ocurrido si es que hubiéramos tenido un Estado un poco más preocupado por sectores de la población que en el periodo se hallaban ajenos a los servicios que proporcionaba. Prácticamente es difícil encontrar una persona que identifique en un solo de los actores la responsabilidad completa de los hechos, lo común es

que se afirme la complejidad de los hechos y el aporte en su irresolución durante tanto tiempo de todos los actores vinculados a él.

Los alumnos, entonces, demuestran en sus intervenciones finales que lo que ha permitido que comprendan mejor los hechos, conozcan de modo más completo las circunstancias y evalúen mejor a los actores reales es el haber asumido una actitud de escucha respetuosa a aquellos que no los representaban.

8. La dinámica de *Juego de Roles* trasciende algunos de los objetivos sugeridos por el docente especialmente en lo que se refiere al vínculo que logra entre padres e hijos sirviéndose del conocimiento como medio entre las generaciones involucradas.

## V. CONCLUSIONES

1. El formato del escenario judicial para la dinámica de *Juego de Roles* propicia el mejor conocimiento del periodo histórico que es materia de la dinámica. La presencia de grupos representativos de los diferentes actores del conflicto permite observar el modo como estos actores se relacionaban entre sí y lo disfuncional que resultaba la sociedad peruana a lo largo de la década de 1980. De este modo, el formato permite un acercamiento indirecto pero valioso a la realidad materia de examen.
2. Los estudiantes que participan en la dinámica de *Juego de Roles* se aproximan a hacer juicios sobre una realidad tomando en cuenta que sus opiniones deben estar respaldadas por información rigurosa que les permita justificar sus afirmaciones, pero a la vez se hace consciente en la práctica de la dinámica que el verdadero rigor buscado no se haya en las fuentes bibliográficas consultadas sino en la confrontación de ideas con otros actores que defienden posiciones antagónicas a las propias. De este modo, el estudiante revaloriza al interlocutor y al espacio de diálogo como factor que colabora al esclarecimiento de aquello que se presume conocer. Asume una actitud crítica en relación a las posiciones ajenas pero fundamentalmente en relación a la propia lo que no le conduce a abandonarla sino a fundamentarla de manera más consistente. En ese proceso, aprende a confiar en sus propios recursos y en lo que puede lograr a través de ellos.
3. Los objetivos que persigue la dinámica no sólo resultan aplicables al curso de Filosofía sino que se puede fomentar los mismos en otras asignaturas ya sea con una dinámica similar o con una que se construya teniendo el mismo formato y las mismas prioridades pero que se ajuste a los contenidos de los cursos en los que se implemente.

## **VI. LECCIONES APRENDIDAS**

### La optimización de los recursos de aprendizaje:

Se parte de una situación problemática que se manifiesta en dos tipos de conducta fácilmente detectables: la expectativa del estudiante a la economía de esfuerzos en materia de aprendizaje y el hábito docente a remarcar el error como método de instrucción. El resultado de esto es el refuerzo negativo del proceso de aprendizaje como asunto extraño o ajeno a quienes se vinculan al mismo, es decir, el desmontaje de la idea del proceso de aprendizaje como algo desagradable o innecesario.

El docente no puede darse el lujo de despreciar cualquier circunstancia o cualquier contenido para convertirlo en oportunidad para enseñar. El modelo conductual del maestro en su relación con el conocimiento será reproducido por sus estudiantes así es que debe buscarse la optimización de recursos para el proceso de aprendizaje.

Si alguien vinculado con el proceso de conocimiento tiene que demostrar estar en posesión de una herramienta idónea para cada situación de aprendizaje ese es el maestro, es decir, el docente debe mostrar que está dotado de una razón astuta que es capaz de convertir la pobreza de medios en una oportunidad para acceder al saber. Detrás de una actitud de desprecio ante el otro sólo existe una razón ociosa que no desea aprender o demostrar que conoce.

En términos prácticos esto se manifiesta en la iniciativa de parte del alumno por buscar información y medios que les permitan comprender la posición que deben asumir y el contexto histórico en el que éste se da. El recurso a las fuentes bibliográficas en librerías y bibliotecas se complementa con la visita a hemerotecas o el acceso a revistas perdidas en desvanes y que se creían inservibles cuando no en la intención de recurrir a fuentes primarias, como los actores vinculados en los hechos: casas políticas, entre ellos. Sin dejar de lado el recurso a los padres o adultos que proporcionan información vivencial sobre los hechos y que puede permitir el desarrollo de vínculos a ese nivel. El estudiante aprende a valorar la información por la complejidad que puede suponer su búsqueda y descubrimiento.

### El rol de los actores externos al proceso de aprendizaje:

En este caso la situación problemática de la que se parte es la del prejuicio del sabio, que desvincula al individuo relacionado con el proceso de conocer con el entorno que lo rodea. Se justifica en la distancia que separa al experto del lego y casi siempre puede implicar el error de atribuir al conocimiento un valor que no le compete: soporte de una personalidad deficitaria en el aspecto de la propia estimación.

La dinámica en cuestión permite descubrir que el proceso por medio del cual se accede al conocimiento no sólo involucra al docente y sus estudiantes sino que incluye a toda persona que ya sea por experiencia o por conocimientos de otra índole puede servir de sujeto u objeto de saber. La iniciativa inclusiva de los otros agentes del proceso de aprendizaje debe proceder del maestro no tanto en cuanto invita a participar sino en tanto ubica a estos agentes en el proceso de aprendizaje de un modo que les resulte imposible negarse.

Los padres de familia, los hermanos, los vecinos, los amigos y cualquier persona se pueden convertir en insumo para nuestro conocimiento o porque tiene la opción de transferirnos su saber o su experiencia o porque puede convertirse en fuente inagotable de casos o ejemplos de lo que deseamos conocer sin necesariamente darse cuenta.

Los alumnos consideraron que los aprendizajes más significativos tuvieron que ver con el nivel de interacción que se dio con sus respectivas familias pues sus padres y familias se

comprometieron con la idea y aportaron con anécdotas, información e incluso vivencias creándose una relación más horizontal. [Entrevista a los alumnos de segundo año de la Facultad de Ciencias y Filosofía realizada por el profesor José Aliaga]

El sujeto vinculado al conocimiento tiene que tener una actitud en relación a él que siempre lo acompañe incluso cuando se encuentra haciendo cosas que no tengan nada que ver con la materia de sus estudios.

En términos ejemplares podríamos mencionar que algunos estudiantes acuden a sus padres con la intención de que les cuenten sus vivencias acerca de los hechos materia de la dinámica o, al revés, los padres se preocupan por los temas que sus hijos están manejando y los interrogan acerca de la razón por la que lo están haciendo. Traduciéndose todo esto en una forma de reforzar los vínculos que deben existir al interior de una familia al margen de lo que puede implicar la diferencia generacional. De este modo, los padres tanto como los adultos pueden y de hecho quedan incluidos dentro de la dinámica como fuentes primarias de información y vivencia.

#### Fomento de la innovación, la imaginación y la creatividad:

La práctica de la docencia y el aprendizaje de contenido exigen la transmisión de información de maestros a estudiantes lo que puede incidir en la confusión de parte del primero acerca de qué es lo que debe transmitir con mayor énfasis: el contenido alcanzado a través de un proceso o el método para alcanzar dichos contenidos. La tendencia natural es a privilegiar lo primero por encima de lo segundo debido no sólo a la amplitud temática de los programas de las asignaturas sino a la relación del docente con su saber. De este modo, las nuevas generaciones de estudiantes se vuelven expertos en hacer lo que todos hacen pero ven limitadas sus posibilidades de innovación al no tener espacio en su formación para la imaginación y la creación.

Es tarea del docente proponer a sus estudiantes tareas que no sólo sean realizables sino que fuercen su razón a recurrir a la información con la que cuenta con el fin de desplazarla a escenarios distintos, escenarios construidos por ellos mismos pero que se puedan reconocer de manera efectiva.

Las actividades, dinámicas, trabajos, tareas y otros instrumentos de aprendizaje deben estar diseñados en una primera instancia para asimilar los contenidos que se quiere impartir pero no pueden quedar en eso ya que lo que se desea es que los estudiantes no se limiten a repetir lo que ya se sabe sino que innoven en ideas y en tecnología. Desde esta perspectiva, los instrumentos de aprendizaje deben ir dirigidos no sólo a contenidos más complejos sino a aplicarlos a situaciones que rayen más en lo imaginable pero posible que en lo dado.

Quizás la parte de la dinámica que implica un mayor esfuerzo de creatividad e innovación esté vinculada con la creación del audiovisual que inaugura dicho proceso. Se trata de comunicar con imágenes y sonido, evitando hacer uso del texto o lenguaje explicativo con lo que se presenta la ocasión de explorar los modos de expresar o comunicar menos comunes. Los resultados suelen ser dignos de resaltar pues no sólo se logra el cometido sino que se demuestra talento al momento de hacer el trabajo. El recurso a la poesía, al testimonio, al dibujo, a la composición contrastante, al uso del matizado de color, de la edición de audio, los fuerza a ser creativos y a innovar con lo que manejan.

#### Nuevas fórmulas para potenciar el trabajo grupal:

La competencia individual es algo que existe con evidencia, lo que no resulta tan claro es el modo como hacer para que estos individuos se vinculen en proyectos comunes sin abandonar su ego individualista. La importancia de que el individuo se integre a un grupo y

se sienta identificado con él al punto de sacrificar su bienestar por el de los demás es algo que preocupa a la ética y a las ciencias humanas pero es también algo que debería interesar a quienes afirman su interés por el conocimiento en sí ya que un grupo potencia las virtudes individuales y puede reconducir las conductas inapropiadas a un fin común.

Alimentar el ego individual a la vez que se refuerza el compromiso colectivo en un nivel de irracionalidad puede llevar al fin deseado si es que a ese grupo se le pide oponerse a otro constituido de la misma forma. En estas circunstancias hasta el exigir terquedad y obstinación puede ser una virtud pues cohesiona alrededor de aquello que se debe defender. No obstante, la obstinación exigida sólo sirve para proteger el núcleo de la posición a defender no para solidificar los argumentos que sirven para defenderlo.

#### Dinámica externa y estabilidad interna.

Es común descubrir en el desarrollo de la dinámica como los integrantes de los grupos acuerdan estrategias, se exigen mutuamente mayor compromiso o mayor responsabilidad dado que se pasa del valor al resultado colectivo propio (estabilidad interna de cada grupo) a la atribución de valor al trabajo conjunto de toda el aula. A pesar de que cada grupo se encuentra interesado en imponerse argumentativamente a los demás (dinámica externa de cada grupo), se reconoce como el interés por el éxito de la dinámica en tanto tal se incrementa progresivamente, una vez que se ha reconocido en la práctica su valor.

#### Mecanismos y estrategias para potenciar o desarrollar hábitos:

Siempre será bueno que los docentes conozcan a sus estudiantes no sólo desde la perspectiva de sus nombres sino desde la de sus intereses y quehaceres pues conociendo al enemigo, por decirlo así, es posible convertirlo en aliado. Los intereses y hábitos o quehaceres de los estudiantes compiten con el docente en cuanto al tiempo que le dedican al estudio o al conocimiento. Saber de esos intereses y transformarlos en medios para propiciar una mejor actitud en relación al conocimiento debe ser el objetivo de todo docente que esté interesado en conocer.

No se trata de hacer desaparecer esos intereses o hábitos ni de reformularlos de tal modo que dejen de interesar ya que el resultado sería volver al principio sino proponer una nueva arista o una nueva forma de enfocar dichos quehaceres que no anule el anterior sino que lo potencie.

El ejemplo más recurrente de esto tiene que ver con el interés mostrado por los estudiantes en acceder al tema a través de la literatura existente. Siendo relativamente común que se lean capítulos de libros, se visite exposiciones audiovisuales, se observe películas o se busque información en espacios poco frecuentes, como las hemerotecas o los puestos de revistas pasadas. De este modo se refuerzan tres hábitos: el de la lectura, el de la investigación primaria de fuentes y el del trabajo compartido.

#### Trans-valoración del entorno:

Finalmente, lo primero y más importante, la labor del docente o de aquel que busca el conocimiento es transformar el entorno de tal modo que se convierta en una oportunidad para conocer y esto implica dotar a las cosas que se encuentran más allá de nuestro interés o del dominio de nuestro conocimiento de un valor positivo. La astucia de la razón es la que redefine los límites de lo que es interesante y valioso para ella hasta incluirlo todo sin excepción, ya sea como una fuente de conocimiento o como un pretexto para determinar si lo que conocemos funciona también ahí.

El mejor momento en que se logra observar esto es cuando los estudiantes ya se encuentran completamente comprometidos con la dinámica y esta sigue su curso de modo natural sin mayores interrupciones. Los argumentos se sirven de los insumos comunes expuestos a lo largo del proceso, se observa cómo circula la información al interior de los grupos y entre aquellos que por una cuestión de estrategia se están apoyando mutuamente sin confundirse. Casi siempre la hora es quien determina el final del proceso lo que despierta en algunos el interés de seguir conversando acerca del tema o de profundizar algo más en lo que ya conocen.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David, NOVAK, J; HANESIAN, H. (2000): "Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo". México: Editorial Trillas.
- BACON, Francis (2004): "Novum Organum". Buenos Aires: Editorial Losada S. A.
- BRUNER, Jerome (2002): "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, Jerome (1987): "La importancia de la educación". Barcelona: Paidós Ibérica.
- COMTE, Auguste (2000): "Discurso sobre el espíritu positivo". Madrid: Alianza Editorial.
- COMTE, Auguste (2000): "La filosofía positiva". México: Editorial Porrúa S. A.
- DEWEY, John (2004): "Experiencia y educación". Madrid: Biblioteca Nueva.
- DEWEY, John (2002): "Democracia y educación". Madrid: Morata Ediciones.
- DEWEY, John (2009): "Democracia y escuela". Madrid: Popular
- ESQUILO (1997): "Agamenón". Madrid: Ediciones Clásicas S. A.
- ESQUILO (2002): "Tragedias". Madrid. Gredos.
- FEYERABEND, Paul (2003): "Tratado contra el método". Madrid: Tecnos.
- FEYERABEND, Paul (2009): "¿Por qué no Platón?". Madrid: Tecnos
- FREIRE, Paulo (2009): "La educación como práctica de la libertad" México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2009): "Pedagogía del oprimido" México: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans Georg (1991): "Verdad y método". Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, Hans Georg (2007): "El problema de la conciencia histórica" Madrid: Tecnos.
- HEGEL, G.W.F (2008): "La fenomenología del espíritu" Madrid: Alianza Editorial
- ILLICH, Iván (1985): "La sociedad desescolarizada". México: Joaquín Mortiz.
- ILLICH, Iván (2006): "Obras reunidas". Madrid: Fondo de Cultura Económica
- ILLICH, Iván y FREIRE, Paulo (2002): "La educación: autocrítica". Buenos Aires: Galerna.
- KANT, Immanuel (2002): "Crítica de la Razón Pura". Madrid: Tecnos.
- KANT, Immanuel (2006): "Fundamentación de la metafísica de las costumbres". Madrid: Tecnos.
- KANT, Immanuel (2004): "Qué es la Ilustración". Madrid: Alianza Editorial.
- KUHN, Thomas (2006): "Estructura de las revoluciones científicas". Madrid: FCE.
- KUHN, Thomas (1983): "La tensión esencial". Madrid: FCE de España.
- PLATÓN (1997): "Diálogos I: Apología, Protágoras". Madrid: Gredos.
- PLATÓN (2002): "Diálogos IV: República". Madrid: Gredos.
- PLATÓN (1999): "Diálogos II: Gorgias". Madrid: Gredos.
- POPPER, KARL (2010): "El conocimiento objetivo" Madrid: Tecnos.
- SOFISTAS (1996): "Testimonios y fragmentos". Madrid: Gredos
- SÓFOCLES (2009): "Edipo Rey". Madrid: Cátedra
- SÓFOCLES (2008): "Antígona". Madrid: Gredos.
- TAYLOR, Charles (1994): "La ética de la autenticidad". Barcelona: Paidós Ibérica.
- TAYLOR, Charles (2003): "El multiculturalismo y la política de la diferencia". Madrid: FCE.
- VYGOTSKI, Lev (1978): "Pensamiento y lenguaje". Madrid: Paidós.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2007): "Tractatus Logico Philosophicus". Madrid: Tecnos.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2008): "Investigaciones filosóficas". Barcelona: Crítica.