



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



Eje: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho

Índice:

Subcomisión 1: lunes 9 de septiembre – 16:30 a 18:30 – Coord. César Zerbini y Eugenia Rodríguez

1. Síntesis

2. Trabajos Completos

- 2.1. *“El abordaje del derecho a la educación a través de la jurisprudencia”* - Bruno Ovejero Silva
- 2.2. *“Desarticulación entre Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad de Buenos Aires”*- Natalia Florencia Maques Battaglia; Miriam Florencia Ricolfi
- 2.3. *“Redefiniendo las prácticas simuladas como dispositivo de formación”*-Marianella Giovannini; Mariana Ornique; María José Sabelli
- 2.4. *“Distintas perspectivas didácticas en la enseñanza de la práctica profesional”* - Claudia Rosa Schvartzman
- 2.5. *“¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho? Volver la mirada hacia nosotros mismos.”*- Anahí Flavia Pérez
- 2.6. *“MONOPOLY”, EL JUEGO HECHO REALIDAD”*- Juan Pablo Decurgez
- 2.7. *“Improvisación vs. Planificación estratégica. Conclusiones arribadas en el marco de la formación docente”* -Pedro Manuel Crespo
- 2.8. *“Algunas reflexiones acerca del plan de estudios de la carrera de derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. La coexistencia de distintos planes de estudios, las problemáticas actuales y la carrera a la luz de los cursos de invierno y de verano ofrecidos por la Facultad de Derecho.”*- Gabriel Fava

Subcomisión 2: lunes 9 de septiembre – 16:30 a 18:30 – Coord. Alejandra Muga y María Noel Fernández Carranza

3. Síntesis

4. Trabajos Completos

- 4.1. *“¿Debe enseñarse Derecho?”* - Ana María Saucedo; Sergio Morano; Mariana Rodríguez Saumell de Koch
- 4.2. *“Libres reflexiones ante importares cuestionamientos: ¿Qué Derecho debe enseñarse? y ¿Cómo enseñar ese Derecho?”* - Ana María Saucedo; Sergio Morano; Mariana Rodríguez Saumell de Koch
- 4.3. *“Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)”* - Daniela Guerra Basedas
- 4.4. *“Alternativas didácticas y formación pedagógica. Formas de incorporar métodos prácticos a la enseñanza clásica.”*- Oscar Walter Gangi
- 4.5. *“Bienvenidos a la carrera: Diseño de clases para el primer año en ciencias jurídicas”*- Paola E. Zini Haramboure
- 4.6. *“Aplicación de las habilidades propias del abogado como método de enseñanza del derecho en el CPO”* - Cynthia Palacios; Florencia Campanella
- 4.7. *“Culpar a otro: la pedagogía de la queja”*- David Manuel Mosquera Schvartz
- 4.8. *“Incorporación de estudiantes mayores de cuarenta años a la dinámica universitaria de la Facultad de Derecho (UBA)”*- Aldana Rohr; Adolfo Javier Christen; Leandro Gabriel D’Ascenzo
- 4.9. *“Experiencia tutorial en la Facultad de Derecho”* - Cecilia Moyano Pregal

Subcomisión 3: Martes 10 de septiembre de 16 a 18:00 Coord.: Celeste Varela y Alejandra Muga

5. Síntesis

6. Trabajos completos

- 6.1. *“La formación docente y su impacto en la enseñanza del derecho en la carrera de Abogacía”* - María Teresa San Martín
- 6.2. *“Memoria y Derechos Humanos desde la enseñanza del Derecho”* - Alicia Del Pino
- 6.3. *“Taller sobre derecho a la educación y estímulo educativo. Experiencias didácticas con alumnas en contexto de encierro”* - Diego Luna
- 6.4. *“El análisis de las técnicas y métodos para enseñar el derecho está en función del derecho que queremos enseñar”* - Claudia Irene Weis; Enrique Antonio Recaré
- 6.5. *“Implementación de las prácticas sociales educativas: una materia pendiente de la facultad de derecho de la universidad de buenos aires”* - Juan Pablo Olmo
- 6.6. *“Exigencia, enseñanza y aprendizaje”* - Eliana A. Caiati

Subcomisión 4: Martes 10 de septiembre de 16 a 18:00 Coord.: Nora Goggi y Verónica Rusler

7. Síntesis

8. Trabajos completos

- 8.1. *“La educación anarquista”* - Elina Ibarra; Martín Rempel
- 8.2. *“La importancia del trabajo en grupo para re-pensar y enriquecer la práctica docente”* - Gustavo Alejandro López
- 8.3. *“La pedagogía crítica aplicada a la didáctica de la enseñanza de los derechos humanos. El caso de la Universidad de San Pablo Tucumán.”* - Carolina López Flores
- 8.4. *“El tutor como instrumento para remediar dificultades del alumno libre”* - Mario Roberto Villegas; Omar Ulises D’Andrea
- 8.5. *“Somos elementales”* - Romina Verónica Cardozo; María Florencia Maldonado
- 8.6. *“Objetivos de la enseñanza del derecho en carreras no jurídicas”* - Guillermo Ferro
- 8.7. *“Ser abogado, enseñar Derecho y formar abogados en la Universidad Nacional de Mar del Plata.”* - María Marta Laguyás; Leonardo Pablo Palacios
- 8.8. *“Los diarios de formación como dispositivo para el análisis de las primeras prácticas docentes”* - Lujan Baez; Patricia Ambrosino de Costa; Mariana Ornique
- 8.9. *“¿Cuál es la metodología que debemos usar en la enseñanza del derecho?”* - Jesús Antonio Rivera Oré

Subcomisión 1: lunes 9 de septiembre – 16:30 a 18:30 – Coord. César Zerbini y Eugenia Rodríguez

Síntesis

Los trabajos se agruparon en torno a dos ejes, uno centrado en la enseñanza del Derecho y otro con foco en la formación docente.

Los trabajos relacionados con la enseñanza del derecho pusieron énfasis en la crítica a un modelo tradicional de enseñanza, conformado por los siguientes aspectos:

- Predominancia de clases magistrales;
- Rol pasivo de los alumnos;
- Presentación del derecho descontextualizado;
- Predominancia de teoría y falta de prácticas;
- Definiciones curriculares que no promueven transformación de las prácticas de enseñanza
- La falta de formación en habilidades del abogado.

A su vez, las propuestas de transformación promueven el rol activo del estudiante, la incorporación de metodologías de enseñanza prácticas, la ampliación del espacio de práctica profesional y las definiciones curriculares claras en torno al tipo de profesional que se pretende formar.

Los trabajos que hicieron foco en la formación docente pusieron su énfasis en la observación de la práctica docente, a través de la introspección de los propios actos. Verse a sí mismo, entender la naturaleza de las propias prácticas, poder observar nuestros errores, aceptar la crítica. Se comentaron técnicas como “las prácticas simuladas” que dan lugar a un hacer reflexivo y planificado. Con relación a las discusiones grupales el grupo se centró en observarse para:

- Acortar la distancia con los alumnos y poder entenderlos. Conectarse con ellos
- Llegar a obtener su atención y motivación.
- Mejorar la forma de la propia narrativa, el timbre de voz, etc.
- Encontrar estrategias para lograr generar un pensamiento crítico en el alumno

El abordaje del derecho a la educación a través de la jurisprudencia

Bruno Ovejero Silva

Abogado (Universidad Nacional de Tucumán). Docente Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Introducción a los Sistemas Jurídicos de la Universidad de San Pablo – Tucumán. San Miguel de Tucumán, Argentina.

Resumen: El trabajo analiza la importancia de la utilización en clase de los fallos judiciales para extraer las características esenciales de ciertos conceptos jurídicos fundamentales con un sentido eminentemente práctico. En el estudio de conceptos jurídicos básicos, se recurre asiduamente a casos judiciales para comprender cómo funciona la jurisprudencia como fuente del derecho, es decir como aquello que es invocado como derecho aplicable de acuerdo a una aceptación comunitaria de sentido general.

Se propone en este caso, una reflexión sobre la justiciabilidad del derecho a la educación, enmarcado dentro de los derechos sociales, tomándose este modelo de trabajo en el dictado de clases durante una capacitación para docentes de nivel medio: Postítulo de Actualización Académica en “Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía”.

Se profundiza entonces en el análisis de la interpretación por parte de órganos jurisdiccionales de principios tales como los de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad, no discriminación, accesibilidad, adaptabilidad, entre otros. Estudiándose con esa finalidad las decisiones provenientes de los Tribunales ordinarios, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la Corte Interamericana de Derechos Humanos y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Palabras claves: Derechos Humanos, Derecho a la Educación, Jurisprudencia.

1- Introducción

Una de las características principales de los derechos humanos es su generalidad y abstracción. Por esta razón, al momento de analizar estos derechos, no como meras declamaciones genéricas, sino como verdaderas normas jurídicas generadoras de responsabilidad del estado, es imprescindible la utilización de fallos judiciales para extraer las características esenciales de ciertos conceptos jurídicos fundamentales con un sentido práctico. Así, este trabajo va a presentar esquemáticamente una revisión de la jurisprudencia en el tema que nos convoca para poder pasar a identificar los principios del derecho a la educación. Esta modalidad de trabajo se utiliza actualmente en el dictado una capacitación para docentes de nivel medio: Postítulo de Actualización Académica en “Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía”.

El derecho a la educación, específicamente refiere al deber de los Estados de desarrollar y mantener un sistema de instituciones educativas fin de proveer educación a todas las personas (IIDH, 2008). Nuestra

Constitución se refiere a este derecho, en los art. 5, 14, 75 inc. 19 entre otros. Este último incorpora una manifestación del principio de igualdad real de oportunidades en el ámbito educativo (Sagües, 1999). Con la reforma de 1994, también se otorgó jerarquía constitucional a numerosos tratados de Derechos Humanos, muchos de los cuales refieren al derecho a la educación (art. 75 inc. 22). Según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la enunciación más amplia de este derecho se encuentra en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13). El mismo, define básicamente a la educación como un derecho humano intrínseco y medio indispensable para realizar otros derechos humanos, distinguiendo cuatro características interrelacionadas que debía tener la educación: disponibilidad, accesibilidad (no discriminación, accesibilidad material y económica), aceptabilidad y adaptabilidad (Observación General N° 13).

2- Revisión jurisprudencial del derecho a la educación

La fuerza de convicción de las sentencias viene dada simultáneamente por un criterio lógico de verdad jurídica – sucorrelación con la ley – y por un criterio axiológico que permite señalar dentro de las diversas posibilidades en el marco lógico de las normas generales, aquella que constituye la mejor posibilidad, dotando así de fuerza de convicción a la sentencia (Aftalión, 2007)

Según Abramovich (2006), existe un número comparativamente menor de casos sobre derecho a la educación que hayan sido considerados por los tribunales, en relación con otros derechos sociales, por ejemplo el derecho a la Salud. Podemos tomar, a modo de muestra, ciertos fallos provenientes de distintos órganos jurisdiccionales locales, federales e internacionales.

1- En “RCS y otro c/ IPSST y otro s/amparo” (25/03/2005), la Sala I de la Cámara en lo Contencioso Administrativo de Tucumán, trató la situación de la inclusión de un niño con discapacidad en una escuela regular. El tribunal obligó al estado a poner a disposición del agraviado una maestra especial para asegurar su integración plena en el aula.

2- En caso “Lifchitz, Graciela c/ Estado Nacional s/ sumarísimo” (15/06/2004) se reclama al Gobierno un subsidio que cubra la asistencia a una escuela privada y transporte para que un niño con una discapacidad ir a la escuela (el Estado se había rehusado a aceptarlo en una institución especial por falta de vacantes)

3- En “Painefilu, Mariano y otros c/ Consejo de Educación de Neuquén”(17/08/2000) un Juzgado de 1ª Instancia de Junin de los Andes, Neuquén, hizo lugar a un amparo colectivo presentado por una comunidad mapuche, y obligó al gobierno provincial a adoptar las medidas necesarias para asegurar a los niños de la comunidad educación bilingüe.

4- La Corte Suprema de la Nación tuvo la oportunidad de decidir en una acción de amparo en la que un grupo de padres impugnaba la decisión de la provincia de Tucumán que consideraban que no seguía las prescripciones de la Ley Federal de Educación (“Ferrer de Leonard, Josefina y otros c/ Superior Gobierno de la Provincia de Tucumán s/ amparo”, 12/08/2003). El máximo tribunal decidió a favor de los actores,

fundado en la responsabilidad del Congreso de sancionar leyes de educación (artículo 75 inc. 19) y la obligación de adecuar los planes educativos al nuevo régimen.

5- En relación a la educación superior, existe jurisprudencia de la Corte Suprema sobre la cláusula “gratuidad y equidad” (art. 75 inc. 19, CN). El máximo tribunal, con distinta composición de ministros, emitió interpretaciones diferentes sobre el mismo tema en el caso “Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sobre observaciones al estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba” (Fallo 322:875) de 1999, y de la “Estado Nacional – Ministerio de Cultura y Educación c/ Universidad Nacional de General Sarmiento” (Fallo 331-1013) de 2008.

6- La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en casos como los de “Instituto de Rehabilitación del Menor v. Paraguay” (2/09/2004), responsabilizó al Estado como garante de las personas privadas de libertad, debiéndole proveer asistencia de salud y educación. Se interpreta en este caso al derecho a la educación como integrante del derecho a la vida de los menores en conflicto con la ley.

7- En la Corte Europea de Derechos Humanos se trataron algunos casos relativos a la educación. La Convención Europea regula el derecho de los padres de impartir educación a sus hijos de acuerdo a sus convicciones religiosas o filosóficas, y en varias ocasiones se puso en cuestión ante la Corte la forma y contenido de la de los planes educativos diagramados por el estado (“Belgian Linguistic Case” 23/07/1968; “Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark”, 7/12/1976; “Folgero and Others v. Norway”, 2007; “Hasan and Eylem Zengin v. Turkey, 2007”, “Appel-Irrgang v. Germany”, 2009).

3- Los principios del derecho a la educación según la jurisprudencia

Ahora bien, aparecen en el análisis de los fallos arriba mencionados muy particulares interpretaciones de principios tales como los de interdependencia, indivisibilidad, progresividad, no discriminación, accesibilidad, adaptabilidad, entre otros.

Con respecto a la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, algunos de los tribunales adoptaban puntos de vista en los cuales figura la educación como parte integrante del derecho a la vida en los casos de menores privados de libertad (“Instituto de Rehabilitación del Menor”). También al considerar que el acceso a la educación esta inescindiblemente vinculado a la protección de personas con discapacidad (“RCS?”, “Liftschitz”).

La accesibilidad de la educación, considerada en sus tres dimensiones: la no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica, aparece constantemente a lo largo varios de los fallos estudiados. En “Liftschitz”, por ejemplo, surge la cuestión de la accesibilidad material, en tanto está controvertido el alcance de las obligaciones del estado de facilitar un transporte especial a un menor con discapacidad.

En relación a la accesibilidad económica, existen en nuestro país casos referidos a los estudios universitarios, encontrándose tres interpretaciones de la Corte Suprema de la cláusula de “gratuidad y

equidad” del art. 75 inc. 19 de la Constitución: 1- Equidad como un límite a la gratuidad, con la posibilidad de cobrar determinado tipo de aranceles (“Universidad Nacional de Córdoba”). 2- Desde una posición opuesta, gratuidad puede considerarse un imperativo indiscartable y significa que la educación estatal no puede arancelarse (disidencia de los jueces Belluscio, Petracchi y Bossert en fallo “Universidad Nacional de Córdoba”). 3- Una tercera interpretación la encontramos en el fallo de la CSJN del año 2008 (“Universidad Nacional de General Sarmiento”), en la que los nuevos integrantes de la Corte Suprema se pronunciaron remitiendo la cuestión a la autonomía de las instituciones universitarias. Así La garantía de ambos principios (gratuidad y equidad) dependería entonces, de la operatoria que en la práctica desarrolle cada institución universitaria.

El principio de no discriminación, surge recurrentemente en situaciones vinculadas a minorías. Aquí, la jurisprudencia marca claramente los límites de la responsabilidad del estado. La obligación de garantizar educación bilingüe en “Painefilu” fue fundada en normas constitucionales. Sin embargo, en otra interpretación, la Corte Europea (“Case relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium”, 23/07/1968) sostuvo que el derecho a la educación no significa el derecho de recibir enseñanza en el idioma de opción de los padres, el derecho a la educación está confinado al acceso a establecimientos educacionales existentes. En definitiva, la medida adoptada por el estado, no era arbitraria por cuanto se tomaba en base a criterios fácticos objetivos según la composición demográfica de la región.

Un aspecto de la *adaptabilidad* de la educación, según los términos de la Observación General Nº 13 del Comité DESC, puede ser encontrado en “Ferrer de Leonard”. La Corte Suprema, argumentando la superioridad de la legislación del Congreso por sobre las disposiciones de un poder ejecutivo provincial en materia educativa, considerando que la medida del gobierno local importaba una regresión al sistema anterior a la ley federal. Sostuvo que la reglamentación local afectaría en última instancia la igualdad de oportunidades de los alumnos, poniendo en peligro la validez nacional de su título.

Con respecto al *contenido* de la educación impartida por el estado, la Corte Europea lidió con diversas situaciones: educación sexual (“Kjeldsen”) o clases obligatorias de ética que ofendían sentimientos religiosos de los padres (“Appel-Irrgang”). Incluso, en casos de enseñanza de religión basada en una interpretación sunita del Islám (“Hasan and EyemZengin”) o la enseñanza de cristianismo en colisión con los valores de padres no cristianos. En todos estos casos, el principio adoptado por la corte es que el estado cumple con el deber de garantizar la educación, siempre que la información contenida en la currícula es enseñada de una forma objetiva, crítica y pluralista; si este no es el caso, se debe respetar la excepción de clases según las convicciones de los padres (Council of Europe, 2011).

No es sencillo encontrar en la jurisprudencia principios que específicamente refieran a los Derechos Sociales, es decir vinculados a la obligación de “adoptar medidas hasta el máximo de los recursos que se disponga” y la *progresividad* de las mismas. Por eso es interesante recurrir a una tendencia marcada en el

Tribunal Europeo. La Convención Europea no protege explícitamente los derechos económicos, sociales y culturales. Sin embargo a través de una interpretación dinámica de los diferentes artículos de la Convención, gradualmente se reconocen derechos que esencialmente pueden caer bajo la noción de “derechos culturales” en sentido amplio. Esta interpretación vincula a los derechos sociales con el derecho de respeto por la vida privada y familiar, la libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de expresión, y la referencia explícita al derecho a la educación del Artículo 2 del Protocolo Nº 1 de la Convención (Council of Europe, 2011).

4- Bibliografía

- Abramovich, Victor – Courtis, Christian. *El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el estado social constitucional*. Ed. Del Puerto, Bs. As, 2006.
- Aftalión E., Vilanova J. y Raffo J. “*Introducción al Derecho*”. Ed. LexisNexis-AbeledoPerrot, Buenos Aires, 2007.
- Bidart Campos, Germán. *Manual de la Constitución Reformada*. Ed. Ediar, Bs. As. 1997.
- Council of Europe / European Court of Human Rights. *Cultural rights in the case-law of de European Court of Human Rights*. 2011.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Protección internacional de los derechos económicos, sociales y culturales: Sistema Universal y Sistema Interamericano*. Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 2008.
- Sagües, Néstor Pedro. *Manual de Derecho Constitucional*. Ed. Astrea, Bs. As., 1999.

Desarticulación entre Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad de Buenos Aires

Natalia Florencia Maques Battaglia

Ayudante de Segunda en la Universidad de Buenos Aires, Capital Federal, Argentina.

Miriam Florencia Ricolfi

Ayudante de Segunda en la Universidad de Buenos Aires, Capital Federal, Argentina.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la desarticulación existente entre la teoría y la práctica en la enseñanza del derecho en la Universidad de Buenos Aires y las consecuencias que se suscitan tanto para el docente como para el alumno. La intención que subyace en estas líneas es la de propender una enseñanza más práctica del derecho con el objetivo de formar abogados cuestionadores, reflexivos y pragmáticos para adaptarse a los casos que se les presenten en su vida profesional.

Algunos de los factores que provocan la desarticulación mencionada son: la utilización de clases magistrales puramente teóricas, la elaboración de programas ambiciosos –cuyos contenidos exceden ampliamente las horas de cursada-, la falta de interacción de docentes inter-cátedras y la falta recíproca de compromiso en las aulas: representada por la carencia de interés del alumno que se limita a presenciar la clase y del docente que no se involucra con éste. Se ha perdido aquél intercambio afectuoso y sorprendente que solía corresponderse entre alumnos y docentes.

Hay una tendencia a creer que los docentes se han tornado autodidactas en su materia creyendo que alcanza con la simple práctica y paso del tiempo para ser buenos en su tarea. Como consecuencia, no se justiprecia la importancia de la formación didáctica y pedagógica, ni la actualización en sus áreas. La docencia ha perdido entidad y se ha tornado perezosa, encontrando en la práctica limitados sus recursos.

Como contrapartida observamos alumnos cómplices con ese sistema sumiso de aprendizaje, que mientras estudiantes no se plantearon la formación que querían tener; y que sólo una vez graduados se muestran disconformes con las herramientas provistas por la facultad, frustrándose profesionalmente al no coincidir el ejercicio práctico del derecho con los contenidos rígidos que hubieran incorporado.

Finalmente concluiremos el trabajo analizando distintas alternativas que puedan superar estas dificultades. Institutos valiosos como la clase magistral pero no pura sino con exposición participativa, ejercicios de aplicación práctica, investigación, clínicas legales y tutorías, de manera tal que la Universidad a través de los docentes tome un rol verdaderamente activo y logre que los alumnos comprendan el funcionamiento del derecho en acción y el valor que tiene éste en la sociedad.

Palabras Claves: - Desarticulación - Enseñanza Práctica - Interacción Docente, Intercátedras - Correspondencia entre alumnos y docentes - Formación Docente -Herramientas de la Facultad

Desarticulación entre la Teoría y la Práctica

En nuestra experiencia como ex alumnas y actuales docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires hemos advertido que los principales factores que provocan la desarticulación mencionada son: la utilización de clases magistrales puramente teóricas, la elaboración de programas ambiciosos – cuyos contenidos exceden ampliamente las horas de cursada-, la falta de interacción de docentes inter-cátedras y la falta recíproca de compromiso en las aulas: representada por la carencia de interés del alumno que se limita a presenciar la clase y del docente que no se involucra con éste. Se ha perdido aquél intercambio afectuoso y sorprendente que solía corresponderse entre alumnos y docentes.

En cuanto al primer factor nombrado el Dr. Gordillo refiere que *“Las convenciones en boga llaman «clase magistral» a aquella en que el profesor habla sin interrupciones durante toda la hora, en forma parecida a lo que sería una conferencia”*.¹ Es decir, que en esta técnica el docente se encarga de reproducir los contenidos de los manuales o tratados, pero no obliga al alumno a pensar, confrontar ideas, debatir sobre cuestiones de la actualidad social, etc.

En cuanto a la elaboración de programas ambiciosos, esto ocurre cuando cotejamos la excesiva cantidad de contenidos que el docente pretende enseñar en base a la planificación de la materia, y la escasa carga horaria con que cuenta para hacerlo. Resultado de ello, el docente se preocupa por terminar de “dar en clase” los contenidos de la materia –favoreciendo las clases magistrales- así le evita al alumno que los afronte por sí mismo, en su casa; ya que sabe que una actitud contraria derivaría en el malestar de esos alumnos que prefieren prescindir de revisar los contenidos por su cuenta, y que además, deben hacerlo sin haber aprendido las herramientas que les permitan reflexionar sobre estos contenidos.-

En nuestra experiencia como ayudantes de segunda hemos advertido la falta de interacción de docentes inter-cátedras, y muchas veces también dentro de las comisiones de una misma cátedra. En el primer caso dicha carencia se ve reflejada en que mismas materias difieren en algunos de sus contenidos y en la forma de enseñarlos, no obstante que todos pertenecen a una misma casa de estudios. Y en el segundo caso, notamos una falta de organización dentro de las comisiones debida en algunos casos a: demasiados ayudantes, cuyos métodos de enseñanza no se encuentran coordinados y cuyas formaciones difieren entre sí; y poca comunicación con algunos titulares de cátedra.

La falta de compromiso se refleja en la poca importancia que algunos profesores suelen darle a cuestiones referentes a la docencia. *“Institucionalmente, nuestro <sistema> universitario a la vez refleja y reproduce esta actitud. Somos autodidactas en cuanto docentes, y eso parece no importarnos gran cosa.”*² *“Se supone que un profesor llegará a ser buen docente con la simple práctica y el paso del tiempo (...) y se supone que*

¹ GORDILLO, Agustín. <http://www.gordillo.com/pdf/metodo/metxiiiia.pdf>, P. 1.

² PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio. “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”. Versión ampliada de la ponencia presentada en el VI Encuentro de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (28-30 de Noviembre de 2001). P. 199.

todo profesor que domine la materia, y que sea un buen investigador, necesariamente es un buen docente.”³

Por su parte, *“el alumno presta atención, toma notas o apuntes, sigue detenidamente lo que expone el profesor, pero su actitud intelectual y física es casi enteramente pasiva, solamente receptora y no creadora”⁴* Mientras estudiantes no se plantean la formación que quieren tener; y sólo una vez graduados se muestran disconformes con las herramientas provistas por la facultad, frustrándose profesionalmente al no coincidir el ejercicio práctico del derecho con los contenidos rígidos que hubieran incorporado.

PROPUESTAS Y CONCLUSIÓN

Dentro del Aula

La utilización del conocido método de casos es una técnica que otorga muy buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos. Esto muchas veces puede acompañarse de la teatralización o representación de un caso en clase, asignando un rol a cada alumno o grupo de alumnos para que defiendan su postura con argumentos jurídicos legales.

Asimismo, el “caso vertebral” es utilizado en algunas materias, aquí se plantea un caso que va a desarrollarse a lo largo de todo el curso, de modo que cada clase será un capítulo del caso. Esto es similar a lo que en otras cátedras denominan “caso expediente” que es una variante del anterior, solo que especificado bajo la forma de expediente judicial. La primera clase se inicia un expediente judicial semejante al real y a lo largo del curso se va avanzando en el proceso, asignando a los alumnos los distintos roles que corresponden a los que intervienen: partes, tribunal, ministerio público, peritos, etc.

Fuera del Aula

1. Tutoría

Es una estrategia de enseñanza donde el docente acompaña a un alumno sistemáticamente, para lograr ciertos objetivos, a través de ciertos programas y actividades, conforme ciertos mecanismos de monitoreo y control.

“Un programa de tutorías implica actividades de acompañamiento y apoyo docente, de carácter grupal e individual que se ofrece a los estudiantes como una actividad más de su formación. Esta atención de carácter personalizado, permite que el docente en su carácter de tutor, comprenda mejor los problemas que los estudiantes enfrentan en la resolución de tareas que se le proponen, y pueda colaborar en forma más eficaz en su resolución.”⁵

El tutor genera en los alumnos la actitud de optimizar su aprendizaje, de investigar, de concientizarlos acerca de su futura tarea profesional. Es vital destacar que la tutoría no reemplaza a la docencia directa en la clase, sino que se complementa con ella, mejorándola.

³ PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio. “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”. Op.cit.p 200.

⁴GORDILLO, Agustín. <http://www.gordillo.com/pdf/metodo/metxiiiia.pdf>, Op. Cit. Pág. 2.-

⁵SAENZ, Julia Leymoníé “Desde la teoría a la práctica: una experiencia de articulación”.ISSN 1688-2889- Año 6- n° 46- 2011.p. 76. <http://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Publicaciones/RevistaONSC/r46/46-04.pdf>

2. Clínica Legal

Su origen data de los años '60 y '70 en EEUU. Allí señalaron la importancia de enseñar a los estudiantes cómo ser abogados en el contexto de la representación de gente sin recursos económicos suficientes para acceder a la justicia, en una causa judicial real. Esto se convirtió en una herramienta pedagógica que puso de relieve la importancia de que los alumnos aprendieran de su propia experiencia, a la par que colaboraban con las problemáticas imperantes en aquella sociedad.

“Las clínicas legales de interés público pueden concebirse como un ámbito de trabajo jurídico tendiente a garantizar la vigencia de algunos derechos y el acceso a la Justicia de determinados sectores de la población; y, al mismo tiempo, como un espacio de docencia destinado a la preparación de los estudiantes para la práctica profesional de la abogacía.”⁶

La experiencia del estudiante en las clínicas legales implica enfrentarse a conflictos que se les presentan a los abogados en el día a día de su vida profesional. Aquí el alumno estudia el caso junto con otros estudiantes y es supervisado por un profesor y aprende así de su propia experiencia. Asimismo, éste es situado en un lugar de contacto directo con los conflictos sociales de la vida real. La pedagogía del aprendizaje servicio resalta que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad. Es por eso que debiera ofrecerse durante toda la carrera, puesto que la experiencia muestra que en el acotado curso llamado “Práctica Profesional” no se cumplen los objetivos de este instituto, y que existe poco contacto de los estudiantes con el profesor a cargo.

Con estas propuestas estamos en condiciones de esbozar la siguiente conclusión:

Hay una tendencia a creer que el rol de los docentes de la facultad de Derecho se limita a la mera transmisión a los alumnos del contenido de leyes y códigos a partir de la clase magistral. De este modo, serán exitosos en los exámenes quienes mejor reproduzcan las clases, las que a su vez se basaron en la repetición del contenido de los manuales que explican códigos, se ejerce sencillamente la memoria. Al ser el Derecho cambiante, esta memorización carece de sentido, más aún cuando las normas están en los libros, por lo que pueden consultarse cuando haga falta sin necesidad de saberlas de memoria.

Es también consecuencia de esto, que no se les muestra a los alumnos el funcionamiento real del Derecho, ni se les capacita profesionalmente para esta práctica y carecen así de habilidad para investigar y criticar el fenómeno jurídico en todas sus dimensiones.

Observamos que existe un déficit pedagógico que atraviesa nuestra facultad, caracterizado por una insuficiencia en la enseñanza del derecho, que bien podría resolverse complementándola con una técnica más bien práctica- metodológica que tenga un rol transformador en la forma de pensar y de enseñarlo.

La armonía entre la teoría y la práctica debe comenzar desde el momento de la planificación de la currícula. Trabajando en ella se va a ver reflejado no sólo el contenido conceptual del curso, sino también los

⁶ABRAMOVICH, Víctor E. “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”. p.1. [http://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicas-juridicas/la_ensenanza_del_derecho_en_las_clinicas_legales_de_interes_publico\(2\).pdf](http://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicas-juridicas/la_ensenanza_del_derecho_en_las_clinicas_legales_de_interes_publico(2).pdf)

objetivos que el docente quiera cumplir con cada actividad y los valores que quiera transmitir a los alumnos.

Es vital tener presente que *“(...) la enseñanza es parte del aprendizaje y viceversa, fundamentando nuestro trabajo en que el aprendizaje está basado en el diagnóstico y resolución de problemas como una alternativa educativa y que forma parte del desarrollo de las capacidades individuales y grupales. La esencia de la enseñanza basada en problemas, es mostrar al alumno, el camino para la obtención de conceptos.”*⁷

Con respecto a las alternativas propuestas, somos de la opinión que las clínicas legales son una forma de reconquistar la función social de la universidad, y desarrollar en los alumnos y abogados la idea de que convertirse en profesional en sociedades en las que gran parte de la población vive en condiciones de pobreza, trae aparejada una responsabilidad social que no podemos ignorar. En este sentido, insistimos en la importancia de que la universidad ofrezca, por medio de sus alumnos, un servicio a la comunidad en la que está inserta, que además de cumplir una tarea socialmente útil, esté relacionada con la especialidad del área de conocimiento aprendida, y a la vez, es una forma de devolverle al Estado la educación gratuita que recibimos en la facultad, recuperando de este modo ese “ida y vuelta” entre lo enseñado y lo aprendido en el aula.

Es cierto que la mayor parte del derecho que saben los abogados se aprende luego de graduarse en la Universidad, pues allí sólo pasan un promedio de seis años, mientras que el ejercicio profesional dura aproximadamente treinta años. Por ello, tampoco podemos pretender que la Universidad enseñe todo. No obstante, una vez que el abogado egresa de la facultad, si no cuenta con la formación apropiada, aprender de la experiencia será una tarea dura y en algunos casos frustrante.

Es entonces importante que la facultad por intermedio de sus docentes sea capaz de provocar en el estudiante una actitud responsable hacia la justicia, que no sean solo profesionales técnicamente competentes, sino también y especialmente, política y moralmente comprometidos con su ejercicio profesional.

⁷Papel, G.;Medina, M.;Mosconi, E.;Rueda, L.;Albarracin, S.;Saporitti, F.;Tomas,L. “Enseñanza basada en la problemática social como base de la prevención” XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Pcia de Santa Fe, Noviembre 2011. p.1. <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/ensenanza-basada-en-la-probl.pdf>

Redefiniendo las prácticas simuladas como dispositivo de formación

Marianella Giovannini

Licenciada en Ciencia Política y especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Mariana Ornique

Licenciada y profesora en ciencias de la educación, docente de la Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
Buenos Aires, Argentina.

María José Sabelli

Licenciada y profesora en ciencias de la educación, docente de la Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina.

Resumen: Este trabajo se propone presentar el valor de las prácticas simuladas como dispositivo para la formación de docentes en general y en particular en la formación de profesores en ciencias jurídicas en el marco de la asignatura de Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Realizaremos una breve genealogía que recorre el origen del dispositivo ligado al entrenamiento de habilidades hasta su reconfiguración en el marco del paradigma del profesor reflexivo (Schon, 1992; Perrenoud, 2004).

La bibliografía revisada sobre esta temática sostiene que las simulaciones en tanto dispositivo de formación de profesionales permiten un acercamiento al contexto real de la práctica en un entorno protegido que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones “reales” de la vida profesional. Esto viene asociado a la idea de “laboratorio” donde, si bien se participa de un “como si”, las escenas construyen una realidad en sí mismas que ponen y exponen a quienes participan en ellas a la asunción del rol profesional que poco tiene de ficcional. Aparece aquí, la categoría de verosímil como una construcción relevante para entender la potencialidad que tiene este dispositivo en la formación de docentes.

Se planteará que las prácticas simuladas tienen la potencialidad de promover en los futuros profesores en Ciencias Jurídicas la capacidad de reflexionar sobre las decisiones tomadas antes, durante y después de la acción de dar clase y sobre las concepciones que subyacen a dichas elecciones, tomando la práctica de clase que llevan adelante como un caso de enseñanza abierto a la discusión.

La experiencia desarrollada en el marco de la asignatura de Observación y Práctica docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, muestra que este dispositivo puede constituirse en un mediador para que los futuros docentes puedan pensar-se, conocer-se, estimar-se, regular-se, en relación con otros sujetos implicados y con una situación histórico-social y culturalmente contextualizada.

Palabras clave: prácticas simuladas – reflexión – dispositivo de formación-

Introducción

Se presenta el valor de las prácticas simuladas como dispositivo para la formación de docentes en general y en particular en la formación de profesores en ciencias jurídicas en el marco de la asignatura de Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Simulación, del latín *simulatio*, es la acción de simular. Este verbo refiere a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es, indicando que simulación es la acción y efecto de simular. El diccionario de María Moliner proporciona varias acepciones, una de ellas es “hacer parecer que existe u ocurre una cosa que no existe u ocurre”. Las connotaciones de la palabra dan cuenta de una acción en escenario similar al real, de personas desempeñando la profesión que participan de un “como si” fueran profesionales. Casi todos los aportes sobre las simulaciones como dispositivo de formación de profesionales plantean que las simulaciones permiten un acercamiento al contexto real sin los riesgos de dichas situaciones. Esto viene asociado de la idea de “laboratorio”, de una práctica protegida que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones “reales” de la vida profesional. Ahora bien, si bien se participa de un como si, las escenas construyen una realidad en sí mismas. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan en ellas a la asunción del rol profesional que poco tiene de ficcional. Se construye una escena que involucra a todos los participantes de la situación.

Aparece aquí, la categoría de verosímil como una construcción relevante para entender la potencialidad que tiene este dispositivo en la formación de profesionales. Dicha categoría fue abordada por numerosos autores del campo de la comunicación social, entre otros Todorov (1971), Barthes (1971), la verosimilitud de una “obra” está vinculada a la coherencia dentro del propio universo que remite a la misma, es decir, no hay que confundir lo verosímil con lo real o verdadero. En una obra representada por actores, la verosimilitud está dada por la congruencia entre el relato y lo que como espectadores percibimos. Contrariamente, lo inverosímil no implica verdad o falsedad, sino más bien está emparentado y tiene que ver con aquello que resulta no creíble.

Las simulaciones en las formaciones de profesionales tienen el potencial de construir verosimilitud, tanto para quienes observan la situación como para quienes la construyen desde la actuación. La verosimilitud se relaciona con la construcción de una “escena posible de la profesión”, que puede ser llevada adelante tal como son las escenas profesionales, en ciertos escenarios, con determinados recursos, con problemas profesionales que se deben afrontar o resolver.

Las prácticas simuladas en la formación docente

Las primeras experiencias de simulación en la formación docente se conocieron a principios de la década del sesenta cuando un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford compuesto por Fortune, MacDonald, Cooper, Allen y Stroud, y un grupo de maestros desarrollaron una estrategia llamada “micro-

enseñanza” como una alternativa ante la necesidad de formar con mayor eficacia a los maestros. La misma surge con los propósitos de:

- a) Desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza de un modo simplificado respecto de las complejidades inherentes al proceso de enseñanza (“micro-elemento”) para los docentes en formación;
- b) Como medio de investigación para explorar los efectos del entrenamiento bajo condiciones controladas (de laboratorio); y
- c) Como medio de entrenamiento para profesores en servicio.

La duración prescrita para una micro-clase era de diez minutos y se grababa o filmaba para que el docente en formación pudiese observarse, analizar sus acciones, recibir retroalimentación y volver a enseñar corrigiendo sus errores en la segunda oportunidad.

Allen y Kevin Ryan (1976) describieron la micro-enseñanza como un procedimiento de entrenamiento cuyo objetivo es que el profesor observe, en una situación controlada, su modo de actuar. Es decir, una práctica que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en situación de laboratorio, en general con sus propios compañeros en el rol de alumnos) con el fin de desarrollar habilidades específicas como por ejemplo aprender a usar el pizarrón de manera organizada acompañando la exposición, conducir un interrogatorio didáctico, abrir una clase, usar correctamente de la voz y el vocabulario, entre otras. El foco de atención puesto en los “micro-elementos” responde al supuesto de que para poder entender, aprender y desempeñar efectivamente la complicada tarea de enseñar es necesario primero dominar sus componentes, es decir, las distintas habilidades a partir de las cuáles se construían y conducían las clases. (Op. cit).

Hasta aquí la simulación se enmarcaba en una visión positivista de la formación docente, que enfatizaba el desarrollo de micro-habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza. A partir de la década del '90 y desde el paradigma del pensamiento reflexivo del profesor, el dispositivo de micro-enseñanza fue resignificado. Para ello tomaremos como referencia la idea de *Practicum* Reflexivo que plantea Schön. En este marco, el sentido del *practicum* en la formación inicial abona a que los estudiantes realicen “aprendizajes prácticos” (Contreras, 1987). A su vez, las prácticas de la enseñanza desde este enfoque son entendidas como situaciones de gran complejidad en las que se ponen en juego aspectos vinculados a lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo situacional, lo organizacional y lo contextual de las instituciones educativas. Analizar, comprender y mejorar la propia enseñanza supone entonces indagar en estos diversos niveles que atraviesan la clase en tanto unidad y requiere una actividad reflexiva por parte del docente en formación. Este proceso si bien puede comenzar durante la formación inicial, continúa a lo largo de toda la carrera docente.

Por ello, se entiende que la labor de esa formación y del *practicum* es ayudar a los futuros docentes a internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores

docentes a lo largo del tiempo; o dicho de otro modo, ayudarles a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (Zeichner, 1992 y Blanco, 1999).

Resignificadas, las prácticas simuladas se entienden como dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares.

Una aproximación al diseño del dispositivo

Tomando en cuenta los aportes de Jackson (1968, edición 1991) acerca de los distintos momentos de la enseñanza, identificamos tres en el desarrollo de las simulaciones como dispositivo de formación desde el paradigma de la reflexión. Estos momentos son planteados en el marco de la asignatura de Observación y Práctica docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas:

En un primer momento, el de la *enseñanza preactiva*, se trabaja con los futuros docentes, sobre los modos en que se va a llevar adelante la práctica de enseñanza, estas anticipaciones se plasman en un texto. En esta instancia un propósito central es favorecer la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, posibilitando que el practicante anticipe un plan de acción para su experiencia de clase.

En un segundo momento, correspondiente a la *enseñanza interactiva*, el futuro docente lleva a cabo la clase planificada frente a sus compañeros de curso y a los profesores o coordinadores a cargo del dispositivo, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación (cabe destacar que hay alumnos que desarrollan el rol de observadores). Al finalizar el desarrollo de la clase o práctica simulada se realizan devoluciones sobre la situación desarrollada.

Finalmente, en el tercer momento, el de la *enseñanza postactiva*, se le propone al practicante distinto tipo de instancias de reflexión a través de las narraciones.

A modo de conclusión cabe decir que la experiencia desarrollada en el marco de la asignatura de Observación y Práctica docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, da cuenta de que este dispositivo puede constituirse en un mediador para que los futuros docentes puedan pensar-se, conocer-se, estimar-se, regular-se, en relación con otros sujetos implicados y con una situación histórico-social y culturalmente contextualizada.

Bibliografía:

- Allen, D. y Ryan, K. (1976). Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes, El Ateneo, Buenos Aires.
- Angulo Rasco, J. F. et al (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Ediciones AKAL, Cap XIII, págs. 379-398
- Barthes R. (1971). Crítica y Verdad. Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del practicum en la formación inicial. En Angulo Rasco, J. F. et al. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Ediciones AKAL, Cap XIII, págs. 379-398.
- Contreras Domingo, J. (1987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza" en: Revista de Educación Nro 282. Madrid/MEC. (pp 203 – 231).
- Joyce B. y Weill M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa, Barcelona.
- Jackson, P. (1991): La vida en las aulas, Morata, Madrid, Madrid.
- Peleberg, A. (1987). "Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el

entrenamiento de profesores”, traducción del original publicado en Unesco’s Bulletin Prospects in Education, vol. I, nº 3, 1970.

Perrenoud, P: (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales. Paidós, Barcelona.

_____ (1997): El profesional reflexivo, Paidós, Barcelona.

Todorov (1971), Poética de la prosa ¿Qué es el estructuralismo?, Losada, Buenos Aires.

Zeichner, K. (1992). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. Issue Paper 92-1. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. ERIC Document ED344881

Distintas perspectivas didácticas en la enseñanza de la práctica profesional

Claudia Rosa Schwartzman

Abogada - Profesora de Derecho Romano y Derecho Civil (UNPAZ) - Profesora de Música (Conservatorio Alberto Ginastera) – Secretaria del Instituto de Práctica Profesional (CAM) - Directora del Departamento de Cultura (CAM) Ayudante de segunda en Derecho Procesal Civil, Catedra Díaz Solimine-Facultad de Derecho.UBA – Investigadora de Ciencias Jurídicas y Sociales (CIJUSO) – Mediadora

Resumen: A partir de mi participación activa en la colegiación desde mi egreso de la facultad he vivenciado distintas experiencias con los jóvenes y nóveles abogados que luego de transitar la formación de grado no cuentan con espacios de interacción y estudio para exclusivamente todas las cuestiones prácticas del ejercicio profesional del día a día.

Debido a esta problemática creamos con otros colegas en el Colegio de Abogados de Morón el Instituto de Práctica Profesional con el fin de poder realizar la articulación entre la currícula de la carrera de abogacía y el ejercicio profesional especialmente en aquellas cuestiones donde la forma de enseñanza dista considerablemente de las clases magistrales y donde no todos los colegas pueden encontrar un espacio como “alumno”, es decir, encontrar el espacio didáctico adecuado.

La casuística es tan amplia en el tema que nos ha brindado dar mayor material de trabajo no sólo para ver los problemas sino también para plantearnos nuevos desafíos en la metodología de enseñanza, que teorías son acordes según la temática, edad y ámbito donde se realicen. Esta forma de trabajo docente que busca encontrar el eslabón perdido entre la facultad y los tribunales, entre los libros y la mesa de entrada, entre el deber ser y el ser del derecho mismo es hoy en día el lei motiv de todo el Colegio de Abogados de Morón. El éxito de una pareja didáctica profesor-alumno depende de las inquietudes que trae el alumno, de las que pueda generarle el profesor pero fundamentalmente y en gran medida de la didáctica que se aplique para que ese flujo de contenidos pueda receptarse y construirse un nuevo enfoque.

Es importante como profesores ver cuáles son las inquietudes y formas de aprendizaje que se ven en la facultad y las que más tarde se encuentran los ya colegas en las distintas formas de capacitación de posgrado para poder encontrar un nexo de continuidad entre ambas didácticas.

Mi invitación en estas jornadas es poder crear con otros colegas este espacio de diálogo y reflexión para poder planificar con éxito las articulaciones necesarias para brindarles herramientas precisas a todos los alumnos pero, mejor aún, ser detallistas en el modo preciso que todos los profesores sepamos “cómo” se brinda esa herramienta y que los alumnos aprendan “como” se utilizan.

Palabras clave: Articulación-Capacitación-Espacio Didáctico.

Desde la formación de grado uno va diagramando, aunque sea en su imaginación, su inserción en la vida profesional, ¿Cómo será ejercer la profesión?, ¿Cómo será la vida del abogado? y en base a ese pensamiento uno recepta los conocimientos brindados en las diferentes cátedras a fin de tener mayores herramientas en el futuro labor jurídico. Pero ¿Es la facultad la que nos brinda todas esas herramientas?, ¿Hasta qué punto las distintas materias nos forman como futuros abogados?

Al terminar la carrera todas las preguntas que uno creía saber responder se apoderan de uno, desde realizar una cédula, un oficio, legalizar partidas hasta estar en una audiencia y como así también una actividad que parece fácil pero no lo es: ¿Qué le debo preguntar al cliente y qué información que me da sirve para mi trabajo?

Todas estas tareas son vistas, pasados algunos años, mérito de la experiencia del ejercicio de la profesión. Pero ¿En qué momento estas cuestiones del día a día estuvieron presentes en las materias de la carrera? ¿La currícula actual contiene todos los elementos de formación profesional?

A partir de mi participación activa en la colegiación desde mi egreso de la facultad he vivenciado distintas experiencias con los jóvenes y noveles abogados que luego de transitar la formación de grado no cuentan con espacios de interacción y estudio para exclusivamente todas las cuestiones prácticas del ejercicio profesional cotidiano.

Debido a esta problemática creamos con otros colegas en el Colegio de Abogados de Morón el Instituto de Práctica Profesional con el fin de poder realizar la articulación entre la currícula de la carrera de abogacía y el ejercicio profesional, especialmente en aquellas cuestiones donde la forma de enseñanza dista considerablemente de las clases magistrales y donde no todos los colegas pueden encontrar un espacio como “alumno”, es decir, encontrar el espacio didáctico adecuado.

La casuística es tan amplia en el tema que nos ha brindado mayor material de trabajo no sólo para ver los problemas sino también para plantearnos nuevos desafíos en la metodología de enseñanza, que teorías son acordes según la temática, edad y ámbito donde se realicen. Esta forma de trabajo docente que busca encontrar el eslabón perdido entre la facultad y los tribunales, entre los libros y la mesa de entrada, entre el deber ser y el ser del derecho mismo es hoy en día el leimotiv de todo el Colegio de Abogados de Morón. Si tenemos presente las encuestas realizadas entre los jóvenes y noveles abogados todas son contundentes en un punto: en la carrera de abogacía falta la práctica profesional, hay muchas cátedras de distintas materias y ramas del derecho pero todas vistas desde su lado teórico, es decir, la práctica del derecho es un horizonte que no se encuentra en la currícula de las facultades.

Entonces ¿a qué se debe esta deficiencia? Si nos remontamos a los principios de la educación y la tradición forma de enseñanza universitaria donde los profesores dan clases magistrales, tienen correlato con las teorías de la educación conductivistas, donde lo transmitido son meros contenidos que deben repetirse tan cual estas dados por el docente y donde la pareja didáctica (profesor – alumno) con su correspondiente

feed-back es nula. Esta forma de pseudo aprendizaje fue instaurado a lo largo de la vida educacional universitaria dando por hecho que los libros darán todo lo necesario para la vida profesional.

Sumado a esto, otro de los puntos en común de los nóveles colegas es la falta de un espacio adecuado para poder encontrar respuestas a todos los nuevos interrogantes de la vida profesional ya que la mayoría no contaba con familiares o amigos durante la cursada ni tuvo experiencia en el ámbito jurídico lo que hace más difícil no sólo la inserción laboral sino que además la falta de un referente al cual poder realizarle consultas de cualquier índole.

Es un hecho que una vez terminada la formación de grado todo profesional busca perfeccionarse en toda cuestión que sea de interés y sirva a su ejercicio, en consecuencia ¿Esa búsqueda de capacitación está enfocada a una especialización en alguna materia o realmente es la falta de herramientas y de práctica que hace buscar a todo abogado un espacio donde pueda compartir sus dudas y preguntas?.

La falta de herramientas prácticas y de casuística es un reclamo constante en todos los niveles de enseñanza y universidades, razón por la cual los cursos que se realizan una vez terminada la carrera están enfocados a los talleres, donde la metodología de trabajo es intensiva; donde la pareja didáctica cobra vital importancia ya que de ella depende la efectividad del curso; donde el aprendizaje significativo cobra vital importancia y la articulación entre los contenidos de la facultad y la práctica cotidiana de la vida profesional es palpable.

La teoría conductivista, con su mentor Watson, fue efectiva por mucho tiempo, más aún donde se cuenta con grandes cantidades de alumnos donde la educación individual o personalizada es casi imposible. Hoy por hoy, donde el flujo de información es tan grande; donde el mercado laboral es tan escaso y demandante ¿Esta forma de enseñanza se adapta a lo que un alumno universitario como futuro profesional necesita?.....Evidentemente necesitamos un cambio radical.

Un aporte importante a las distintas formas de enseñanzas lo han dado las teorías constructivistas, donde la verdadera enseñanza la tiene cada alumno en forma particular según sus motivaciones, donde el aprendizaje significativo cobra un rol fundamental y donde se crea una verdadera articulación entre contenido y práctica. Eso es fundamentalmente lo que busca un novel abogado en los primeros cursos que realiza una vez graduado, tener una forma de enseñanza particular, constructivista y creativa, donde las experiencias se comparten y puedan vivenciar en forma personal todos aquellos contenidos receptados a lo largo de la carrera de grado.

El éxito de una pareja didáctica profesor-alumno depende de las inquietudes que trae el alumno, de las que pueda generarle el profesor pero fundamentalmente y en gran medida de la didáctica que se aplique para que ese flujo de contenidos pueda receptarse y construirse un nuevo enfoque.

Es importante como profesores ver cuáles son las inquietudes y formas de aprendizaje que se ven en la facultad y las que más tarde se encuentran los ya colegas en las distintas formas de capacitación de posgrado para poder encontrar un nexo de continuidad entre ambas didácticas, es necesario articular los

conocimientos adquiridos en la carrera de grado para luego profundizarlos en cursos de posgrado y que estos mismos no suplan la falta de práctica en la curricula.

Como profesores tenemos que encontrar un equilibrio entre contenidos y práctica, poder impartir tanto conocimiento, experiencia y sobre todo que esos contenidos sean aprehendidos de tal forma que tal vivencia sea interiorizada como propia y genuina. Esta facultad cuenta hoy en día con un práctico profesional que, más allá de ser enriquecedor para todos aquellos que no pueden contar con una experiencia en el ámbito jurídico durante la carrera, no supe la falta de práctica de todas las materias cursadas.

La capacitación luego de la carrera es fundamental para todo profesional, pero no tiene que tener por objetivo suplir las deficiencias en la carrera. Todos los profesores tenemos que tener presente que al estar en una función tan importante como lo es la docencia en formación de profesionales universitarios no podemos dar solo contenidos que se encuentran en cualquier libro de derecho, debemos darle a cada alumno más herramientas que los capacite para ser profesionales preparados para enfrentar un mercado laboral cada día más exigente.

Si luego de transitar tantas materias, tantas cátedras, leer tantos libros y rendir tantos exámenes el alumno no tienen la mayor cantidad de herramientas para el laboral profesional no sólo la pareja didáctica no ha funcionado sino que además nuestro rol docente no fue el adecuado para poder articular teoría y práctica.

Mi invitación en estas jornadas es poder crear con otros colegas este espacio de diálogo y reflexión para poder planificar con éxito las articulaciones necesarias para brindarles herramientas precisas a todos los alumnos pero, mejor aún, ser detallistas en el modo preciso que todos los profesores sepamos “cómo” se brinda esa herramienta y que los alumnos aprendan “como” se utilizan, y aunque la experiencia como vivencia personal es particularmente intransferible podamos brindarle a cada grupo de trabajo un verdadero espacio didáctico.

¿Cuánto, cómo y qué observamos los docentes universitarios de Derecho? Volver la mirada hacia nosotros mismos.

Anahí Flavia Pérez

Abogada, Especialista en derecho tributario (UBA) estudiante del Profesorado Para la Enseñanza Media y Superior (UBA) Adjunta (Interina) de Derecho Constitucional Tributario, Facultad de Derecho UBA. Docente de Posgrado en UBA, UnTref, CASI y Tucumán.

¿Por qué y para qué observar? La construcción de un saber pedagógico a partir de la observación guía esta presentación, que no pretende en modo alguno ser una descripción de teorías sino que, partiendo desde las prácticas cotidianas de los profesores, aspira a detectar naturalizaciones, detenerse en ellas y reflexionar.

En el trabajo se exponen diversas situaciones habituales muy instaladas en el ámbito docente de nuestra Facultad y, más allá de lo hilarante, desde el relato se pregunta: ¿Qué observamos los docentes? Ó, para ser más precisa: ¿Qué creemos estar mirando, qué vemos realmente y qué “todo” nos perdemos? ¿Somos conscientes, al mirar, del filtro que significa nuestra formación profesional? ¿Articulamos reflexiones sobre nuestras observaciones?

La enseñanza universitaria es un fenómeno educativo igual de complejo que el de otras instancias que requiere agudizar los sentidos para comenzar a ensayar nuevas respuestas. Entender que debemos abarcar en nuestra mirada todo este contexto, desde lo institucional hasta lo áulico, atravesado por las realidades de estudiantes y profesores, que se hacen presentes (y condicionan) al momento de aprender.

A pesar del creciente avance de la Didáctica de la Educación Superior, aún se percibe bastante resistencia a apropiarnos de las herramientas que nos permitan comprender el hecho educativo en toda su dimensión, yendo mucho más allá de nuestra “especialidad”.

Ser conscientes de las funciones de la observación, no solamente para pensar en la práctica de la enseñanza en general sino para revisar nuestras propias prácticas y repensarlas es uno de los objetivos de esta ponencia. En palabras de Poggi: “El propósito de la observación en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no solo sobre lo observado”.

Palabras Clave: Didáctica de la educación superior – Observación- Practica de la Enseñanza del Derecho

I. El escenario: ¿Miramos lo que ya “conocemos”?

“Es una de esas tardes frías de finales de junio, mientras camino hacia el aula por los pasillos atiborrados de jóvenes, leyendo ansiosos sus resúmenes en los minutos previos a rendir, los observo y me pregunto: ¿cuántas veces he contemplado esa escena en los últimos 18 años y cuántas otras la he protagonizado? Muchas... ¿Cómo me veía entonces y cómo me miro hoy? Un paisaje conocido y tantas veces recorrido, con actores cercanos y “tensiones” parecidas. Meneo la cabeza, sonriendo para mis adentros, hoy es día de

examen y mis alumnos estarán pasando por ese mismo proceso. Al llegar a la puerta del aula le indico a Juan que entre, él siempre quiere ser el primero. Pasados unos 15 minutos, le estoy tomando examen oral a Alejo, uno de mis ¿secretamente? preferidos. Comparte el nombre de mi hijo mayor, lo cual me hizo ubicarlo desde el primer día; se sienta en los primeros bancos, lo que me lleva a tenerlo presente siempre; es serio, lo que me hace pensar que estudia; viene siempre, lo que a mis ojos da cuenta de la importancia que le da a la materia. Creo que aún antes de sentarse frente a mi ya he tomado la decisión de su calificación, solo resta buscar elementos en el “durante” que lo justifiquen...y si algo falta siempre habrá una buena razón...Mientras Alejo expone comienzo a mirarme a mi misma... a preguntarme si soy justa al evaluar...si el modo elegido fue el adecuado... Alejo continua...asiento con la cabeza pretendiendo dar cuenta de un seguimiento del relato cuyo hilo verdaderamente perdí hace rato. ¿Qué le pregunto ahora? Dios Mío que berenjenal... en el análisis de mis propias contradicciones como evaluadora me perdí la mitad de lo que escuché ¡no puedo analizarme en acto y paralelamente examinar su desempeño!...Bueno tranquila no importa...ya tenías la nota en la cabeza antes de que se sentara...Ufff que alivio me digo...y lo despido”.

¿Reconocer las subjetividades nos alcanza para ser mejores docentes? Seguramente que no, pero es un paso previo y necesario para dar el salto hacia una enseñanza reflexiva. Y para ello, una herramienta imprescindible es la observación. ¿Qué y cómo observamos los docentes? ¿Desde dónde nos paramos? ¿Aceptamos la mirada del otro?

Este breve trabajo presenta algunas reflexiones sobre las observaciones (en especial las “inconscientes”) que realizamos los docentes. Se plantea desde la pregunta, en el convencimiento de que ella adelanta y canaliza el nudo de la cuestión y, a su vez, permite con su sola formulación abrir el debate, alentar la reflexión y revisar conceptos propios mejor aún que las afirmaciones. Por otro lado, los relatos ayudan a contextualizar y ¿por qué no? a reconocernos en ellos, motivándonos a seguir pensando en nuestras prácticas y a desnaturalizar algunos comportamientos.

II. ¿Qué y cómo observamos los docentes? Nuestra mirada sobre el alumno.

“Recién estamos en la cuarta clase y ya he aprendido los nombres de pila de la mayoría de los estudiantes, este cuatrimestre me he propuesto nombrarlos una y otra vez a fin de provocar mayores intervenciones y cercanía. Mariana, Lorena y Andrea son las más activas y entusiastas, siempre están en el salón cuando llego, toman religiosos apuntes y ensayan buenas respuestas. Aún no acierto a recordar el apellido del dormilón del fondo que, repantingado en su silla y con sus ojos entrecerrados, parece estar en el mejor de los mundos, pero me sorprende que siga viniendo.

Llegados a la sexta clase estoy segura de conocerlos a todos, recordar la mayoría de sus nombres y hasta anticipar como les irá en los exámenes (aunque como práctica corrijo los parciales sin mirar el apellido). El día de entrega de notas me detengo, al momento de darle el examen, a mirarle la cara un tal “Gutierrez”, la mejor calificación de la clase y con sorpresa descubro, ante mí, al “dormilón” del fondo. Busco “justificar”

mi ojo miope y pre juzgador con la siguiente frase: “De haber sabido que eras tan inteligente te hubiera hecho sentar mas adelante”.

¿Qué miramos los profesores? No obstante no ser “especialistas” en el arte de observar realizamos observaciones todo el tiempo pero, muchas veces, solo observamos “recortes” de nuestra propia subjetividad. A su vez, nuestros conocimientos se construyen muchas veces en función de esta observación “parcial” y, por último, nuestras experiencias influyen también en nuestras observaciones. Sumados todos estos ingredientes, tenemos una menuda tarea: empezar a detectarlos y desnaturalizarlos.

Nuestras percepciones sobre lo observado nos atraviesan permanentemente. Y es que, la observación es un hecho cotidiano y espontáneo¹ en el que rara vez nos detenemos pero si no somos conscientes de esto, es decir, de la incidencia que tiene en nuestra conducta los conocimientos construidos a partir de las observaciones que hacemos, perdemos un gran material de análisis y reflexión.

La subjetividad deviene inevitable pero si estamos atentos a ello podremos integrarlo y sumarlo al análisis. Esto nos podrá permitir detectar nuestras concepciones previas sobre los sujetos, las instituciones y las interacciones.

III. ¿Para qué se observa? La intencionalidad debe guiarnos.

“Desde que empecé la carrera de Derecho cada nota de examen era leída en voz alta frente al resto de la clase y solamente quienes se quejaban por su nota podían, con suerte, ver el parcial. En el posgrado la cosa era más impersonal aún, solían colgarlas de la cartelera, cual escarnio público. Así uno siempre sabía la suerte que había corrido el compañero. Como solía irme relativamente bien nunca me detuve a analizar o cuestionar esta modalidad, naturalizándola a punto tal de repetirla en mis clases. Cuando en el año 2008 comencé el profesorado de Ciencias Jurídicas, Mariela, la profe de Psicología, al momento de darnos la corrección entregó el parcial a cada uno en la mano...tardé unos segundos en explicarme mi sorpresa y unos instantes más en avergonzarme al darme cuenta lo poco que había reparado en la privacidad y derecho del alumno a “su” calificación. Ese mismo cuatrimestre tuve desquite, estaba a cargo un curso y puse en práctica lo aprendido al observar a esta profesora, a pesar de lo cual no logré sacarme el sabor amargo de mi irreflexión previa”.

¿Cuál es la función de la observación? Observar a nuestros alumnos, a la institución, a nuestros pares y a nosotros mismos debe tener un motivo claro y predeterminado. Significar la práctica de observar es un paso esencial, entender que ella nos posibilitará reconocer falencias, analizar hechos educativos con mayores herramientas y comenzar a comprender sus complejidades. Debemos seleccionar qué observar en miras a lo que queremos lograr.

¹Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli (2009): La observación: Educar la mirada para significar la complejidad en: Transitar la formación docente. Paidós. Buenos Aires.

Para el desarrollo y la formación de los educadores, identificar conductas y reflexionar sobre las situaciones observadas, resultará esencial.

IV. ¿Nos miramos a nosotros mismos? ¿Aceptamos la mirada de los otros?

“Acabo de llegar a la parada del 124 en el playón de la facultad de Derecho y me ubico detrás de un grupo de chicas que comentan sus peripecias del día. Nadie voltea a verme así que soy oyente invisible de sus anécdotas...y me sorprende al escuchar a una de ellas hablar de su clase... en la que reconozco a mi clase...pero la sorpresa aumenta a medida que la escucho...No habla mal del curso pero sus registros son tan distintos a los míos... ¿Dónde está ese mundo que ven? ¿Y cómo me veo tan diferente? ¿Será solo porque, por la distribución del aula, miramos paredes opuestas? ¿Por qué no nos atrevemos a pedir, con sinceridad y más allá de las encuestas, un discurso sincero sobre lo que ven? ¿A qué tememos?”.

¿Podemos observar, no ya como terceros, sino a nosotros mismos como protagonistas de nuestras propias prácticas? La observación nunca es “neutral” en tanto el observador es “activo”, pero en este caso lo es menos que nunca puesto que el riesgo que entraña la auto-observación está latente en todo momento. La tarea de observarnos a nosotros y articular reflexiones posteriores a esa práctica es un desafío en si mismo.

V. A modo de cierre.

La observación y la reflexión sobre ella. Dotarla de sentido, ser conscientes de sus funciones, no solamente para pensar en la práctica de la enseñanza en general sino para revisar nuestras propias prácticas y repensarlas. La observación nos permitirá comprender la complejidad del fenómeno educativo y nos demandará permanente reflexión, en pos de la búsqueda de decisiones pedagógicas justificadas.

VI. Bibliografía

- Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli (2009): *Transitar la formación docente*. Paidós. Buenos Aires. Cap 3 y 6. Aires
- Camilloni, Alicia: (1995): “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
- De Ketele, J-M. (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Visor. Cap 1.
- Poggi M. (1999) *La observación: elemento clave en la gestión curricular*, en: Poggi (comp.). *Apuntes para la gestión curricular*, Kapelusz. Buenos Aires.
- Litwin, E.(2008): *El oficio de enseñar*; Paidós; Buenos Aires.

“MONOPOLY”, EL JUEGO HECHO REALIDAD

Monopolio.- Competencia imperfecta.- Ley antimonopolio

Juan Pablo Decurgez

Bachiller en Derecho, estudiante de Derecho (Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

En el presente trabajo, expongo mi argumentación respecto a los diversos tipos de monopolios existentes en Argentina y su desarrollo como tal. En principio, ilustro respecto al juego de mesa “Monopoly” como “una realidad hecha juego”. Partiendo de las raíces del juego, las distintas versiones que fueron surgiendo y ciertas curiosidades del mismo; realizo un paralelismo con el nacimiento del monopolio en el mundo (EEUU) y el desarrollo de los distintos mercados de competencia imperfecta.

Posteriormente explico brevemente los tipos de mercado de competencia imperfecta.

En la segunda parte del trabajo, me focalizo en casos concretos de monopolios existentes en nuestro país y una crítica a su respectiva regulación. Finalmente, realizo un paralelismo entre crisis económicas a nivel mundial, el surgimiento de leyes anti-monopolicas en el mundo y nuevas versiones del juego “Monopoly”, adecuando la realidad al juego.

Concluyo mi trabajo con una severa crítica a la deficitaria regulación anti-monopolio en Argentina y el mal funcionamiento del sistema de frenos y contrapesos de los poderes del estado, enlazando estos comentarios con el juego de mesa.

Palabras clave: 1.- Los juegos.- 2.- Resumen del juego de mesa.- 3.- Las raíces del juego.- 4.- Versiones modernas.- 5.- Curiosidades.- 6.- El origen del monopolio en el mundo.- 7.- Los mercados de competencia imperfecta.- 8.- Tipos de mercado de competencia imperfecta.- 9.- Precios discriminatorios.- 10.- Tipos de monopolio.- 10.1.- Holding.- 10.2.- Trust.- 10.3.- Cartel.- 10.4.- Consorcio.- 10.5.- Fusión o adquisición.- 11.- ¿Existen monopolios en Argentina?.- 12.- Ley anti-monopolio.- 13.- De la ley a la realidad.- 14.- La verdad sobre las máscaras.- 15.- Conclusión.- 16.- Fuentes.-

Los juegos

Los juegos son considerados como parte de una experiencia humana y están presentes en todas las culturas. Todos tienen un carácter incierto. Al ser una actividad creativa, espontánea y original, el resultado final del juego fluctúa constantemente, lo que motiva la presencia de una agradable incertidumbre que cautiva a todos. Los juegos se desarrollan en un mundo aparte, ficticio, alejado de la vida cotidiana.

Ahora bien, dentro de la generalidad de los juegos, existe una especialidad en la cual me gustaría hacer hincapié: Los juegos de estrategia. Estos son aquellos en los que el factor de la inteligencia, habilidades técnicas, planificación y despliegue, pueden hacer predominar o impulsar al jugador hacia la victoria del juego. El juego analizado a continuación es el “Monopoly”.

La palabra “Monopoly” deriva del griego “Monos” que significa “único” y “Polein” que significa “vender”, lo que traducido significa “único vendedor”.

Resumen del juego de mesa

“Monopoly” es el juego de comprar, alquilar o vender propiedades, para obtener grandes beneficios, de forma que uno de los jugadores llegue a ser el más rico y, por consiguiente, el ganador.

El número de jugadores permitidos es de un mínimo de 2 y un máximo de 6. El objetivo del juego es ser el único jugador que quede en la partida que no esté en bancarrota. Es decir, tener el total monopolio de las propiedades.

Las raíces del juego

La propia historia del “Monopoly” es apasionante en sí misma y una alegoría del espíritu del propio juego. Su origen real se sitúa a finales del siglo XIX, cuando los juegos de propiedades comenzaron a ser populares. Por aquel entonces, Elizabeth Magie patentó “The landlord's game”, una versión un tanto casera que fue extendiéndose a partir de conocidos y amigos. Este prototipo era una forma de propaganda anticapitalista: Elizabeth Magie intentaba mostrar cómo los propietarios poco escrupulosos podían conseguir rentas injustas.

En 1933, el ingeniero estadounidense Charles Darrow robó la idea original y le dio un giro de 180 grados, convirtiendo el “Monopoly” en uno de los máximos símbolos del capitalismo, con los jugadores peleando para conseguir propiedades y riquezas, y para sumir en la bancarrota a los demás. Patentó el juego y algunos años después ya era multimillonario.

El “Monopoly” refleja lo mejor y lo peor del capitalismo. El objetivo del juego sigue siendo conseguir la bancarrota de los demás y aumentar la fortuna personal al máximo consiguiendo el monopolio.

El Libro “Guinness de los récords” da un número próximo a 500 millones de jugadores de “Monopoly” hasta 1999, convirtiéndolo así en el juego de mesa más jugado del mundo

Versiones modernas

Dado el atractivo de la dinámica del juego, este ha sido adaptado a lo largo de los años de acuerdo a los nuevos mercados que fueron surgiendo. Es decir, la lógica de conseguir el monopolio se mantiene, pero varían las propiedades a adquirir.

En primer lugar, es llamativo el surgimiento del “Monopoly.com”, una versión donde se pueden comprar distintas empresas que surgían en la web. Esta versión apareció en el año 2000, en pleno crecimiento de la burbuja de las .com

Nueve años más tarde, se lanzó el “Googolopoly”, cuyo objetivo es ponerse los zapatos del CEO de Google para controlar el mercado de Internet. El objetivo es comprar empresas (como por ejemplo Youtube), contratar programadores y servers, y pagar con google cash.

Por otro lado, en el año 2001 salió a la venta la versión Argentina “Deuda eterna”. En esta ingeniosa adaptación, la meta es vencer al FMI y capitalizar al país a través de la creación de industria nacional. Para lograr tal meta, los jugadores deberán acumular reservas, tomar medidas proteccionistas, hacer alianzas y desafiar a las multinacionales.

Curiosidades

No es detalle menor que el juego haya surgido en 1933, sólo 4 años después de la mayor debacle económica a nivel mundial. El famoso “Jueves negro” (24 de Octubre de 1929) fue la mayor manifestación de la historia en donde se reflejó que sistema del capitalismo liberal sin control era como un caballo salvaje, indomitable. La versión del “Monopoly” de Charles Darrow modificó la de Elizabeth Magie- “The Landlord’s game”- y cristalizó la realidad de la época.

En el plano nacional, la versión del juego “Deuda eterna” también surgió como consecuencia de la mayor crisis económica de la historia del país (Diciembre 2001). Si bien los juegos se desarrollan en un universo ficticio, claramente toman la realidad del mundo como base.

Por último, resulta por demás curioso que se haya realizado una versión del juego para adaptarlo a los últimos mercados que revolucionaron el mundo, tales como el boom del .com y la revolución de Google. Parecería que se vislumbra un patrón común: El “Monopoly” es una respuesta al capitalismo. Cada vez que acontece un hito histórico que saca a la luz las vicisitudes del sistema, sale una nueva versión del juego. La pregunta del millón es, ¿cuál será la próxima versión?

El origen del monopolio en el mundo

Ahora bien, partiendo de la base que todos los juegos toman parte de la realidad para ser creados, es menester explicar de dónde surge el monopolio.

La primera manifestación de monopolio en la era del capitalismo fue la “Standard Oil Trust”, fundada en 1882 en Ohio, Estados Unidos, por el industrial John D. Rockefeller. Rápidamente, la empresa absorbió y destruyó a la competencia en ese estado, y posteriormente en todo el nordeste del país.

Ante el público rechazo por la existencia de un magnate que controlara todo el mercado y la inminente ley que trataría de limitar el tamaño de las empresas, Rockefeller y sus socios decidieron dividir la empresa y desarrollar métodos de organización innovadores, que se cristalizaron en la invención del “Trust”.

Aquellos que lucharon contra la existencia de estas corporaciones todopoderosas fueron llamados los “Trustbusters”, y luego de una ardua y feroz lucha, consiguieron que se sancione la “Sherman Act” (1890), que puso fin a estas prácticas. Dicha ley sólo fue modificada por la “Clayton Antitrust act”, en 1914.

A continuación se explicarán las distintas situaciones de un mercado viciado por la falta de competencia, y se enumerarán los métodos mediante los cuales las grandes corporaciones logran tener el control.

Los mercados de competencia imperfecta

Un mercado es de competencia imperfecta cuando las empresas oferentes influyen individualmente en el precio del producto de la industria. Así, no actúan como precio-aceptantes sino como precio-oferentes puesto que, de alguna forma, imponen los precios que rigen en el mercado.

Las barreras a la entrada tienen un papel relevante a la hora de dificultar la competencia y promover la concentración industrial. Son factores que limitan la entrada de nuevas empresas en una industria de forma que, cuando son altas, la industria tendrá pocas empresas y habrá escasas presiones para competir.

La estructura de costos y la tecnología son los factores determinantes del número de empresas que puede soportar una industria. Cuando en una industria hay economías de escala en la producción y costos decrecientes, las grandes empresas producen con unos niveles de costos que las empresas pequeñas no pueden alcanzar. En estas circunstancias, las industrias tienden a configurarse con menos empresas, pues las grandes pueden producir a un precio más bajo que las pequeñas, que no pueden continuar en el sector al tener que competir con aquéllas.

Tipos de mercado de competencia imperfecta

-Oligopolio: Se caracteriza porque hay pocos vendedores, de forma que cada empresa puede influir en el precio de mercado y en la conducta de sus competidores.

- Monopolio: Es el caso extremo de la competencia imperfecta, y se caracteriza porque hay un único vendedor que controla la industria. La curva de demanda del monopolista es la curva de demanda del mercado. Por ello, el monopolista es consciente de que si desea aumentar el volumen de producción, deberá disminuir el precio de venta.

Por el contrario, el mercado de competencia perfecta es aquel en el cual existen gran cantidad de compradores (demanda) y de vendedores (oferta), de manera tal que ningún comprador o vendedor individual ejerce influencia decisiva sobre el precio. El monopolio, en comparación con la competencia perfecta, reduce la producción y eleva el precio.

El juego de mesa también refleja estos tres “tipos de mercados”. Al comenzar la partida hay una situación de competencia perfecta, donde todos tienen la misma cantidad de dinero y ninguna propiedad. Durante el desarrollo, irán quedando los más fuertes, y por ende se irá configurando un oligopolio. Finalmente, quien consiga tener el dominio total de todas las propiedades, será el ganador. El monopolista.

Precios discriminatorios

Cuando un monopolista cobra precios diferentes a diversos clientes se dice que hay discriminación de precios. Las condiciones para que se de esta práctica son dos: que el mercado pueda fraccionarse, y el monopolista identifique esos segmentos del mercado, y que no exista reventa, es decir que los consumidores no especulen con las unidades del bien obtenidas a distintos precios.²

La razón económica de que se discriminen los precios estriba en que diferentes consumidores están dispuestos a pagar distintas cantidades de dinero por un mismo bien, de forma que pueda ser rentable para el vendedor aprovecharse de ello.

² “Economía, principios y aplicaciones” pág. 209, Francisco Mochón y Víctor A. Becker, Ed. Mc Graw Hill, 3era edición, Bs. As. 2003

Algunos ejemplos de discriminación de precios son: las entradas a los cines (que tienen un precio más bajo en determinados días de la semana), las tarifas de las compañías aéreas (con precios más bajos por los pasajes de ida y vuelta), las empresas de agua (cobran un precio relativamente moderado hasta un determinado volumen – el consumo medio de una familia- y un precio mucho más elevado para el consumo que supere dicho nivel).³

En un mercado competitivo no es posible la discriminación de precios ya que éste viene fijado por el mercado. Si la empresa sube sus precios a un determinado colectivo de compradores, estos adquirirán el bien de la competencia.

En el juego de mesa también se da esta práctica. Al comenzar la partida, habrá poco poder de negociación, ya que los jugadores comprarán a quien ofrezca el mejor precio. Una vez avanzado el juego, aquél que quiera realizar una transacción con otro jugador, tomará en cuenta su poder adquisitivo al momento de fijar un precio de compra o de venta.

Tipos de monopolio

De acuerdo al modo mediante el cual se vinculen las empresas para dominar el mercado, la doctrina en general reconoce los siguientes tipos de monopolio:

Holding

Es una sociedad que tiene un objeto puramente financiero, destinado a adquirir participación en otras sociedades, y orientado a controlar todas las sociedades que conforman el grupo societario. La unidad de decisión proviene de la sociedad “Holding”. Al ser la empresa controlante, asegura la unidad económica del grupo.

Trust

Es el acuerdo a través del cual varias empresas, dedicadas a producir y comercializar un determinado producto, se subordinan en una dirección única, con el propósito de dominar el mercado e imponer precios y condiciones de venta.

Las empresas que formen parte del “Trust” perderán su independencia jurídica, y serán dirigidas por una administración central. Los dueños de cada una de las empresas trustificadas pasarán a ser accionistas del “Trust”, por lo cual recibirán una determinada cantidad de acciones correspondientes a su parte.

Cartel

Es un acuerdo formal entre empresas del mismo sector, cuyo fin es reducir o eliminar la competencia en un determinado mercado. A diferencia del “Trust”, en el cartel las empresas conservan su independencia jurídica.

³ “Economía, principios y aplicaciones” pág. 210, Francisco Mochón y Víctor A. Becker, Ed. Mc Graw Hill, 3era edición, Bs. As. 2003

Los carteles suelen estar encaminados a desarrollar un control sobre la producción y distribución, de manera tal que mediante la colusión de las empresas que lo forman logren consolidar una estructura de mercado monopolística. De esta forma, obtienen un poder sobre el mercado para conseguir los mayores beneficios posibles en perjuicio de los consumidores. Sus principales actividades se centran en fijar los precios, limitar la oferta disponible, dividir el mercado y compartir los beneficios.

Para alcanzar la maximización conjunta de los beneficios, las distintas empresas que integran el cartel actúan como si fueran una sola, pues explícita o tácitamente acuerdan no vender por debajo de un determinado precio.

Probablemente el cartel más conocido a nivel internacional sea la Organización de Países exportadores de Petróleo (OPEP), cuyos integrantes se reúnen regularmente para fijar los precios de venta. Este cartel comenzó a funcionar activamente a partir de 1973. Ha logrado claramente sus objetivos, ya que el precio del barril de petróleo pasó de valer 4 dólares en 1973, a valer 99,02 dólares (Julio 2011).

Consortio

Es una asociación económica en la que una serie de empresas buscan desarrollar una actividad conjunta mediante la creación de una nueva sociedad. Generalmente se da cuando en un mercado con barreras de entrada varias empresas deciden formar una única entidad con el fin de elevar su poder monopolista.

Fusión o adquisición

Las fusiones y adquisiciones de empresas (“M&A” en inglés) se refieren a un aspecto de la estrategia de la gerencia de las finanzas corporativas que se ocupa de la combinación y adquisición de otras compañías así como otros activos.

Las fusiones y combinaciones de empresas tienen un potencial para eliminar la competencia entre ellas creando así monopolios. Los compradores estratégicos son aquellos que desarrollan sus actividades en una industria determinada y tratan de permanecer en ella y consolidarse en el mercado. Estos suelen ser la figura más común de monopolio.

¿Existen monopolios en Argentina?

Sí, en la última década se han realizado numerosas fusiones entre empresas en el mercado local, muchas de ellas legítimas, pero otras tantas cuestionadas. Entre las últimas se encuentran las fusiones entre: Cablevisión con Multicanal (Clarín)⁴; Unifón con C.T.I. en Movistar (Telefónica); Bimbo con Fargo⁵, Brahma con Quilmes.

Un caso aparte son los supermercados. Se ha formado la mayor concentración de supermercados: la fusión de Cencosud con Royal Ahold y Carrefour con Norte. Estos grupos económicos manejan cerca del 83% del

⁴ Dictamen N°770 CNDC

⁵ Resolución N°545 CNDC (29/12/10)

mercadeo alimentario. En un país productor de alimentos, “granero del mundo”, el 60% del mercadeo alimentario está en manos extranjeras, situación que no existe en ningún país del planeta. Resulta casi intolerable que mientras en Chile los supermercados de capital extranjero representan el 2,7% del mercado; en Estados Unidos el 5,4%; en Francia el 4%, en Argentina detentan el 66%.

Además, hay monopolios en bebidas, en el pan, galletas, en el hierro, la chapa, en el cemento, los fertilizantes, los laminados, plásticos, vidrios, tetras, los diarios, y muchos mercados más.

Ley anti-monopolio

Si bien ya he hecho referencia a algunas versiones modernas del juego de mesa, he dejado una para el final, la frutilla del postre, el broche de oro. El economista Ralph Anspach pensó que el monopolio era un juego ilegal, tanto en el derecho moderno como en el mercado real. Por ende, guiado por sus convicciones, decidió darle una vuelta de tuerca y hacer que el objetivo del juego fuese romper los monopolios, no crearlos. Fue así como en 1973 creó el “Bust the Trust” (rompe la confianza).

La forma de jugar es parecida al “Monopoly”, las diferencias hay que buscarlas en la idea del juego: cada persona en la partida debe adoptar un rol; monopolista o competidor. Los competidores tratarán de ganar el máximo dinero sin perjudicar al resto, los monopolistas extorsionarán en busca de capital con rentas altísimas y sacarán más rendimiento al control total de una zona.

El hecho de que el juego haya salido a la venta en 1973 confirma la teoría explicada al comienzo de este texto. El año 1973 fue también nefasto para la economía mundial.

La “crisis del petróleo de 1973” fue originada a raíz de la decisión de la Organización de Países Exportadores de Petróleo, quienes decidieron no exportar más petróleo a aquellos países que habían apoyado a Israel durante la guerra del Yom Kippur. Esta medida incluía a Estados Unidos y Europa Occidental. El aumento del precio del petróleo operó como un efecto dominó en la economía de los países afectados, causando un fuerte efecto inflacionista y una reducción de la actividad económica.

El “Bust the Trust” fue una respuesta contra el ejemplo de monopolio por antonomasia: el mercado del petróleo. ¿Casualidad? No, era obvio.

Nuevamente, este juego toma su nombre de la realidad. Como ya he mencionado anteriormente, fueron los “Trusbusters” los que lucharon por la sanción de la “Sherman Act”, la primera ley anti-monopolio en el mundo.

Con respecto a la finalidad de aquella ley, La Corte Suprema de EE.UU. en “Deportes Spectrum Inc vs. Maquillan” (1993) dijo que el propósito de la ley no es proteger a las empresas del funcionamiento del mercado, sino proteger al público de la falla del mercado. Es decir, el fin del legislador no es proteger a los competidores, sino a la competencia en sí.

Aunque se han sancionado leyes en la mayoría de los países para cortar estas prácticas desleales, la realidad indica que las corporaciones se han adaptado a ellas. Si bien se han dividido en empresas más

pequeñas, se encuentran estrechamente vinculadas a través de los “Trust”, carteles, consorcios y otras formas legítimas de vinculación societaria.

En Argentina, la ley de defensa de la competencia es la 25.156, sancionada en el año 1999 y reglamentada en el 2001 (decreto 89/ 2001). El artículo 1 de dicha ley establece que están prohibidos y serán sancionados los actos o conductas que tengan por objeto limitar, restringir o distorsionar la competencia.

También se penaliza todo abuso de posición dominante en el mercado. A tal efecto, se define como posición dominante al hecho de ser el único demandante u oferente o el no estar expuesto a una competencia sustancial. Debe advertirse que la ley no penaliza la existencia de un monopolio, sino los abusos que pudieren hacerse del poder de mercado que una posición dominante le confiere a una empresa (art. 7).

Es decir, para la aplicación de la ley es necesario que los actos, conductas y concentraciones económicas, produzcan un interés contrario al interés económico general. Para determinar cuándo hay efectos económicos negativos para la comunidad, se utiliza la “regla de la razón”, o enfoque de razonamiento.

Por último, la misma ley creó el “Tribunal Nacional de Defensa de la Competencia” como organismo autárquico en el ámbito del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos de la Nación con el fin de aplicar y controlar el cumplimiento de esta ley (art. 17).

De la ley a la realidad

Solo unas pocas personas conocen las reglas impresas en la caja del juego de mesa. ¿Por qué? Simplemente porque desde antes de la primera impresión del juego los jugadores empezaron estableciendo las normas por vía oral, de padres a hijos. De esta manera, poco a poco, las reglas cambiaron y, hoy, debemos pensar en “Monopoly” como concepto “juego” ha sido modificado por los jugadores para satisfacer su propia manera de jugar.

En el mundo real ocurre lo mismo que en el juego. Si bien las reglas (leyes) están escritas, la realidad es que “jugamos en el mercado” con reglas orales, impuestas por la costumbre, pasadas de generación en generación (como en el juego). Es unánime la opinión de la doctrina en afirmar que el derecho comercial se caracteriza por su dinamismo, y por ende la costumbre es una de sus fuentes principales.

Por ejemplo, si caen en la “salida”, el jugador cobra un salario doble (400 \$). De esta manera tenemos tres niveles salariales diferentes y no uno solo. Es fácil comprender que también ayuda esta regla a las personas para recoger más dinero durante el juego, dando a los jugadores más oportunidades de pagar y sobrevivir a la quiebra.

Observen cómo aquí se vislumbra otra manifestación básica del capitalismo: la inflación. A medida que pasen las rondas, cada jugador va a tener más poder adquisitivo, y por ende al momento de negociar, los precios van a subir. Se da una cierta “inflación” de las propiedades, con el mero transcurso de la partida.

Lo llamativo de esta regla es que simplemente se les da el dinero por pasar por “salida”, lo que significa que han completado el tablero- que es consecuencia de la supervivencia en el juego. En el mundo real ocurre

algo similar: “completar el tablero” sería el equivalente al avance de los años, y aquellos que sobrevivan al sistema del capitalismo son los que ganan más y más dinero. En términos de Darwin, “La ley del más fuerte”. Dado que todos tienen más poder adquisitivo, el precio de las propiedades aumenta.

La verdad sobre las máscaras

El juego de mesa que conocemos hoy en día no fue inventado por quien dice ser el inventor, sino por Elizabeth Maggie. La historia salió a la luz y, sin embargo, como el “Monopoly” es una imagen de marca con buena fama y vende, mejor no tocar la fábrica del dinero, no vaya a ser que se estropee. ¿Tanto costaría simplemente reconocer la realidad? El conservadurismo de un negocio establecido responde a esa pregunta.

Lo mismo sucede en la realidad. Si bien han salido a la luz cientos de historias que esclarecen sobre los grandes negocios entre corporaciones que manejan todos los mercados, las ventas crecen abruptamente año tras año. A pesar de que el sistema no es el más transparente, ¿para qué cambiarlo si funciona como un reloj suizo para los que tienen el poder?

Aunque exista una ley antimonopolio en la mayoría de los países, tanto en Argentina como en el resto del mundo, el dinero vence a las leyes. Esto trae a colación otra verdad inquebrantable: “La humanización del derecho”. Es decir, las leyes no son sagradas y divinas (como se pensaba en la era monárquica) sino que son creadas por los hombres, y para los hombres. Claramente, dentro de la “escala de prioridades”, la sociedad prima el bienestar económico por sobre la seguridad jurídica, y debilita aún más la humilde y marchitada frase plasmada en el art. 16 de nuestra Constitución Nacional: “todos sus habitantes son iguales ante la ley”. Un formalismo inútil, letra muerta.

Por otro lado, la ley de Defensa de la Competencia también ha resultado ser ineficaz. Conforme a los antecedentes parlamentarios de la ley 25.156, se creó un organismo autárquico similar a los existentes en Estados Unidos -“Federal Trade Commission”- y en la Comunidad europea- “La Comisión Europea”, “El Tribunal europeo de primera instancia” y el “Tribunal de justicia de la Unión Europea”-.

La norma menciona en casi todos sus artículos como único órgano de aplicación al “Tribunal Nacional de Defensa de la Competencia”, ente autárquico, no político, profesional, técnico, elegido por un selecto cuerpo. A 12 años de sancionada la ley y 10 de su reglamentación, no se ha aplicado como corresponde.

En su lugar, indebida e irregularmente, continúa funcionando una Comisión. Esta no cuenta con todos los miembros que requería la derogada ley 22.262; es política, dependiente de un funcionario del Poder Administrador, y no técnica. Esto revela el desmedido poder del administrador y la necesidad de que exista auténtica división de poderes. En definitiva, que sea realmente efectivo el sistema de “Check and Balances” (frenos y contrapesos) receptado por nuestra Constitución Nacional del derecho estadounidense. Dicho sistema fue ideado por Montesquieu en “El espíritu de las leyes”, donde establece la separación de los poderes del estado en tres: El poder legislativo, el poder judicial y el poder ejecutivo. Cada uno de esos poderes es ejercido por órganos distintos e independientes entre sí, siendo esta separación orgánica, la

garantía para la esfera de libertad de los particulares. Los poderes rivalizan, se equilibran, siendo cada uno celoso guardián de su respectivo ámbito de competencia, de suerte que queda entre ellos una esfera libre para actuaciones no reguladas, en las que ninguno está autorizado para interferir, y que precisamente constituye el ámbito de libertad garantizado a los particulares.

En rigor de verdad, aquí se trata de una inconstitucionalidad por omisión del PE, porque se antepone la voluntad de la administración por sobre la voluntad de la ley sancionada por el Congreso de la Nación.

“El estado soy yo” dijo Luís XIV. Parecería que nuestro PE opera de la misma manera. Una vergüenza que acredita la inseguridad jurídica y judicial imperante. En una República (art. 1 CN) el control de legalidad de los actos de gobierno lo ejerce el poder judicial, y no un órgano administrativo.

El juego de mesa nuevamente se manifiesta en la realidad. Son los jugadores los que ponen las reglas, y no hay ninguna autoridad superior que controle sus transacciones.

Ojala llegue el día en que los legisladores breguen efectivamente por la justicia, por un sistema de derecho que encuentre soluciones eficaces y beneficie a toda la sociedad en su conjunto. El “embrión” de nuestro sistema de derecho actual es el sistema romano. Este era simple, puro y completo para la época. Con el devenir de la historia se fue corrompiendo hasta llegar al sistema de hoy en día, donde coexiste una igualdad formal conjugada con una marcada desigualdad material.

El contractualista Jean- Jacques Rousseau sostuvo en “El Contrato Social” lo siguiente: “Cuando la población del estado crece, entonces la voluntad de cada individuo es menos representada en la voluntad general, de modo que mientras mayor sea el estado, su gobierno debe ser más eficaz para evitar la desobediencia a esa voluntad general”.

Más atrás en la historia, Marco Tulio Cicerón (106 AC-43 AC), célebre jurista romano, alguna vez dijo: “La verdad se corrompe tanto con la mentira como con el silencio. Los que no quieren ser vencidos por la verdad, son vencidos por el error”

Conclusión

Debo hacer un “mea culpa” y admitir que en rigor de verdad el título de la monografía está escrito al revés. Claramente no es “el juego hecho realidad”, sino que es “la realidad hecha un juego”. Ahora bien, decirlo al revés resulta mucho más atractivo, vende mucho más. Y si hay algo que demuestra nuestro sistema capitalista, es que vender y atraer es más importante que cualquier otra cosa. Si la realidad la equiparamos con un ogro, el derecho antimonopolio la disfraza de princesa. En palabras de Saint Exupery: “Lo esencial es invisible a los ojos”.

Con toda seguridad algún CEO de una empresa líder en el mercado podría argumentar que mis palabras están teñidas de un escepticismo extremista, de un tono desafiante, y que debo ofrecer pruebas empíricas para sostener tales acusaciones. Al fin y al cabo, “el que acusa debe probar” (principio liminar del derecho). Sin embargo, apelo al sentido común, creo que en esta batalla contra Goliat, debería jugar la teoría de la prueba dinámica a favor de David, que seríamos todos los consumidores, los más débiles. Esta teoría

consiste en que debe probar un hecho la parte que se encuentra en mejores condiciones de hacerlo, ya que muchas veces es difícil para la parte más débil probar aquello que invoca, dado que se halla imposibilitada de llegar a las mismas. Al menos así funciona en Europa (art. 2 del reglamento 1/2003 del Consejo Europeo).

Se puede percibir entonces, que el Derecho se encuentra fuertemente entrelazado con otras ciencias que son fundamentales para el entendimiento de la sociedad: tales como la Historia, la Sociología y la Economía.

Para concluir, es de vital importancia resaltar que existen otras ciencias mucho más sólidas y firmes que las ciencias blandas: las ciencias duras. Para tranquilizar la desesperación frente a la injusticia y desigualdad de los mercados monopolísticos, cabe hacer mención el axioma descubierto por el físico Isaac Newton: “Todo lo que sube, tiene que bajar”.

Bibliografía:

- “Curso de derecho societario”, Ricardo Augusto Nissen, Ed. Ad-Hoc, Bs. As. 1998
- “Economía: Principios y aplicaciones”, Francisco Mochón y Víctor A. Becker, Ed. Mc Graw Hill, 3era edición, Bs. As. 2003
- “Macroeconomía y política Macroeconómica”, Eduardo R. Conesa, Ed La Ley, 3era edición, Bs.As. 2006
- “El contrato Social”, Jean- Jacques Rousseau, versión original 1762
- “El espíritu de las leyes”, Charles Louis de Secondat, Señor de la Brède y Barón de Montesquieu, versión original 1748
- www.hasbro.com/monopoly
- www.wikipedia.com
- www.infoleg.gov.ar
- eur-lex.europa.eu
- www.ftc.gov

Improvisación vs. Planificación estratégica. Conclusiones arribadas en el marco de la formación docente

Pedro Manuel Crespo

Abogado. Auxiliar de Segunda, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen: El presente trabajo recoge las conclusiones a las que arribé luego de cursar el módulo II de la Carrera Docente que se dicta en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Sintetiza los aportes recibidos de la experiencia de ser observado por dos colegas, analizado bajo la óptica de los aportes teóricos obtenidos durante el dictado del curso y los conceptos aprehendidos las clases presenciales.

En el marco de la cursada del mentado módulo como parte de la propuesta pedagógica debimos elegir una clase de las que teníamos a cargo en la materia respectiva para luego trabajar sobre ella. En primer lugar debimos realizar una producción sobre el grupo de aprendizaje, y otra sobre la planificación de la clase que luego sería observada por un colega. Al mismo tiempo, cada uno de nosotros tendría a cargo la tarea de observar el desempeño de un compañero.

La producción final se refirió a toda esta experiencia. Debimos expresar allí como nos sentimos siendo observados, cual fue la relación que hubo entre la clase planificada y la clase dada, y finalmente si pudimos cumplir con los objetivos propuestos, todo ello complementado con la bibliografía utilizada, y los conocimientos adquiridos previamente.

Procuraré en esta ponencia, a partir de las conclusiones allí arribadas, expresar la evolución que tuve como docente, y el replanteo en la forma de dar clases que decidí llevar adelante luego de haber comprendido la importancia de la planificación estratégica en el desempeño de la actividad académica.

Palabras clave: Planificación; Actividad académica; Experiencia Docente; Carrera Docente; Propuesta Pedagógica; Objetivos de enseñanza; Herramientas.

I. Introducción.

El presente trabajo refleja las conclusiones a las que arribé al culminar el cursado del Módulo II de la Carrera Docente que se dicta en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Ellas son consecuencia del camino transitado durante el dictado de las clases que consistió en un trabajo experimental, sumado a los aportes teóricos y las reflexiones obtenidas fruto de los debates que allí realizamos.

En este trabajo procuro presentar la influencia que han tenido en mi rol como docente los contenidos trabajados en el módulo que, generaron un cambio en mi forma de enseñar al contar con nuevas técnicas y

herramientas. Ello me ha llevado a reformular el enfoque de la actividad académica y, poner el acento en el *“cómo enseñar”* y no solo en el *“que enseñar”*.

Así, después de haber transcurrido esta grata experiencia, puedo decir que mi objetivo es preparar cada clase partiendo de las siguientes premisas: *“como daré los contenidos”*, *“que técnicas utilizaré”*, *“de que herramientas me valdré para ello”*, *“como generaré el debate de los alumnos”*, etc.

II. La experiencia propuesta.

El trabajo que nos propusieron realizar consistió en la preparación de una clase y en la observación de la misma por parte de un colega, quien luego realizaría un registro de observación.

Es decir, la propuesta de trabajo se centró en tres ejes: la observación de la situación de clase, el de diseño de la situación de enseñanza y el de análisis de la situación de enseñanza.

El primer paso de esta experiencia fue elegir una clase dentro del cronograma, que estaría a cargo nuestro, establecer la fecha en que dicha clase se dictaría, y hacerla conocer al sujeto observador. Para ello, previamente el observado tenía a su cargo dos tareas a realizar: un diagnóstico del grupo de aprendizaje y, una guía para la planificación didáctica de la clase. Esos informes fueron remitidos al observador, para que pueda contar aquél día con dicho material.

El día de la clase el observador debía realizar un registro de lo acontecido durante la clase planificada, y entregarlo con posterioridad al sujeto observado y que así pudiera cotejar los resultados obtenidos.

Es así que, luego de haber elegido una clase determinada, de haber planificado la forma en que iba a dar los contenidos y cuáles eran los objetivos de aprendizaje, así como también, determinar que herramientas iba a utilizar para cumplir con dicha tarea, contando además, con el registro de observación realizado por mi colega, culminaba la experiencia propuesta, y restaba sólo analizar cómo había sido mi desempeño durante la clase, comparando la clase planificada con la clase dada.

III. El resultado: la clase dada, el diagnóstico previo y la clase planificada

Resulta necesario aclarar previamente que los dos primeros trabajos, relativos a la planificación, fueron realizados con anterioridad a la experiencia de ser observado, y me parece aún más importante señalar que los hice al inicio del módulo II. La importancia de esta aclaración radica en que, si bien la clase dada se apoyó en una planificación previa exhibida a mi observador, lo cierto es que reconozco que los recursos utilizados en la clase dada fueron ampliados como consecuencia de los nuevos conocimientos y las nuevas experiencias adquiridas.

Aclaro esto, no solo porque lógicamente lo que antes no sabía, no podía conocerlo al momento de planificar, sino más bien, porque consideré esencial a la hora de dar el tema elegido, virar el contenido de una clase netamente expositiva siguiendo la línea teórica clásica que había planificado, por una clase más basada en cuestionamientos de los alumnos motivados a la participación.

Ello se debió particularmente a un cambio de estrategia, que consideré más apropiado ya estando en el aula en el momento en que comencé a dar los contenidos. Si no hubiese contado con las nuevas herramientas aprehendidas, probablemente el resultado de la clase hubiese sido otro.

Dicho viraje se debió a una situación que no tuve en cuenta al momento de planificar la clase, y que generó un estado de incertidumbre, que me sirvió para constituir el campo didáctico⁶.

En la clase observada, además de dar la clase debía tomarle examen recuperatorio a la mitad de los alumnos. Para ello conté con la colaboración de una auxiliar docente, quién se ocupó de la evaluación, pero en la misma aula en que yo debía dar el nuevo tema.

Por supuesto que el recuperatorio sí estaba planificado, pero lo que no pude prever fue lo que ocurrió como consecuencia de ello.

Pues, acostumbrado a llegar y plantear los temas a través de preguntas, y obtener una respuesta favorable por parte de los alumnos en cuanto a la participación, éste día –el de la observación- no ocurrió como de costumbre. Por el contrario, al principio de la clase los estudiantes estaban muy tímidos y casi no respondían a los planteos que les propuse.

Este panorama inicial alteró la planificación que yo tenía, tal como había puesto en el plan de clase. Sin embargo, es a partir del contexto descrito que tomé la decisión de realizar un cambio de estrategia.

Consideré necesario insistir con el logro de su participación y para lograrla opté por elegir a algunos de los alumnos que generalmente participan, y preguntarles directamente a ellos, intuía no se quedarían callados ante mis preguntas. Dicha elección no fue casual, sino que se debió a una estrategia de enseñanza, basada en la experiencia y observación previa. A esa altura del cuatrimestre, conocía a mis alumnos.

Así, al principio, si bien fueron respondiendo solamente los dos electos -tal situación pudo verse reflejada en el registro de mi observador-, durante el transcurso de la clase se fueron incorporando el resto de los alumnos y pude continuar así con una clase expositiva, pero contando con la participación constante de los alumnos.

Además opté por utilizar una herramienta que no había previsto en la planificación: el uso de material fotocopiado, que consistía en copias de un expediente real en trámite ante un juzgado comercial. Consideré apropiado utilizar este elemento al advertir que eran pocos alumnos –ya que, como dije antes, la mitad estaba rindiendo examen- y que podía manejarlo sin que se distrajeran. Además, servía para el enfoque práctico que perseguía en esa clase.

Quería destacar esta situación, casi anecdótica, pues en otro momento me hubiese visto frustrado o hubiese insistido con la propuesta pedagógica que plantié en un principio, y en cambio, opté por virar la estrategia y *“recuperar la necesidad de lo instrumental desde una mirada diferente a la clase en didáctica, considerar las variables, la clase, la institución, etc”*⁷.

⁶ ver Mastache Anahí, “Planificación Estratégica”

⁷ Mastache, ob. cit.

Si bien estaba planificado que ese día se tomaría recuperatorio, no preví que ello implicaba contar solamente con la mitad del grupo de estudio, lo que cambiaba el contexto habitual de aprendizaje. Pero tampoco podía ello detenerme en mi propósito de enseñar los contenidos que correspondían al módulo.

En síntesis, lo que aprendí en esa clase es que no todo puede ser planificado, sino que para que sea efectiva la clase debemos contar con estrategias que permitan dar la clase sin dejar de ser permeable a la respuesta de los alumnos.

IV. Conclusión: el aporte del módulo II.

Luego de haber transcurrido varios cuatrimestres enseñando la misma materia, y en base a las nuevas competencias adquiridas gracias al estudio de las técnicas pedagógicas de enseñanza, he advertido la importancia de generar la participación y la interacción de los alumnos en la transmisión del conocimiento. –que asuman un rol activo en el proceso. En mi concepción de la enseñanza esa actitud participativa es muy importante.

Pero adviértase que ello no se logra simplemente con la improvisación, sino que requiere de una planificación previa.

Como aporte novedoso pude comprender a raíz de cursar el módulo, la importancia de la planificación estratégica de las clases.

Si bien parece casi una obviedad dicho concepto, para los que nos iniciamos en la docencia, no lo es. Sobre todo, considerando que generalmente en el ámbito de la Facultad hemos empezado como “abogados que damos clases”, y partir de la carrera docente, se nos ha presentado un nuevo desafío: “cómo” convertirnos en docentes que enseñamos derecho.

Hoy, cotejando la observación de mi colega y también mi registro, pude advertir que cambió considerablemente mi forma de enseñar.

Antes me dedicaba a repasar los contenidos que iba a dar, y simplemente procuraba que me alcance el tiempo para darlos, sin advertir que a lo mejor no lograba la atención de los alumnos, o que simplemente había dado los contenidos pero no habría logrado transmitirles mucho más que eso.

En la actualidad, me interesa destacar cuáles son los temas que generarán más interés por parte de los alumnos, lo cual puedo prever y contemplar en la planificación de la clase, trabajar sobre ellos y generar a partir de allí las intervenciones y sus propios razonamientos.

Planteándoles interrogantes, procuro constantemente lograr la participación y la interacción de ellos, pues pretendo que al finalizar la clase, hayan comprendido los temas y no simplemente anotado a través de sus apuntes, testimonios textuales sobre los contenidos dados. Es importante para esto, no castigar el “error”, permitir que “arriesguen”, conjeturen y, en todo caso, ir reconduciendo sus aportes hacia el conocimiento teórico.

Sin embargo, todavía y luego de analizar el registro de observación de mi colega, advierto que las preguntas que formulo muchas veces no logran generar estos cuestionamientos.

Por el contrario, son preguntas de repuestas cortas, en donde necesariamente requieren que luego de ello, como docente, deba tomar la palabra y desarrollar en contenido. Aún no he logrado que los alumnos hagan preguntas directas, sino que simplemente obtengo respuestas a las que realizo.

Considero de suma importancia trabajar sobre ello, pues el uso de las preguntas trae aparejado buenos resultados, ya que alienta el interés, la participación y además es gratificante advertir que los alumnos no solamente comprendieron el tema, sino que además pudieron cuestionárselo. Esto resulta sumamente enriquecedor a la hora de enseñar.

Hasta aquí he intentado transmitir la importancia de la capacitación, o por lo menos desde mi experiencia personal, compartir lo útil que ha resultado cursar los dos primeros módulos correspondientes a la carrera docente. No solamente por los contenidos teóricos o las técnicas que allí se enseñan, sino también porque es un ámbito en donde se llama a la reflexión, al cuestionamiento interno, a la propia observación, a compartir las problemáticas con colegas, y sobre todo a tomar conciencia de la importancia de la tarea que llevamos adelante, enseñar pero hacerlo también aprendiendo.

“Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma, la función vital es aprender”

Aristoteles, Filósofo griego (384 AC – 322 AC).

**Algunas reflexiones acerca del plan de estudios de la carrera de derecho en la
Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
La coexistencia de distintos planes de estudios, las problemáticas actuales y la
carrera a la luz de los cursos de invierno y de verano ofrecidos por la Facultad de
Derecho.**

Gabriel Fava

Abogado, ayudante de segunda en “Elementos de derecho penal y procesal penal” en la cátedra del Dr. Hendler,
Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen: En varias universidades, el modelo curricular dominante de los últimos años ha sido el que se asocia a la noción de “plan de estudios”, entendido éste como un listado de materias y una rígida delimitación de las disciplinas. La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires no escapa a este modelo. Tal es así, que en la actualidad, en la carrera de abogacía coexisten cuatro planes de estudios bastantes disímiles entre sí.

Por otra parte, y al margen de los planes mencionados tanto en los recesos de invierno como de verano la Facultad de Derecho ofrece lo que usualmente es conocido como “cursos de invierno y/o verano”. Estos cursos, en concreto, le permiten al estudiante cursar una materia cuatrimestral en aproximadamente 24 días hábiles con una carga horaria de lunes a viernes de 2 horas por día.

Por eso, a la luz de estas realidades, el presente trabajo se propone, en primer lugar, reflexionar acerca de la coexistencia de los distintos planes de estudios y la intermitente frecuencia con la que se modifica la carrera de derecho, a la vez que, en segundo término, se permite analizar la conveniencia o inconveniencia a nivel pedagógico y de formación profesional del dictado de los llamados “cursos de invierno y verano”.

Palabras claves: planes de estudio, cursos de invierno, cursos de verano.

I. Introducción.

En varias universidades, el modelo curricular dominante de los últimos años ha sido el que se asocia a la noción de “plan de estudios”, entendido éste como un listado de materias y una rígida delimitación de las disciplinas⁸. La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires no escapa a este modelo. Tal es así, que en la actualidad, en la carrera de abogacía coexisten cuatro planes de estudios bastantes disímiles entre sí. Un viejo plan, anterior al año 1985 del que ya prácticamente quedan muy pocos estudiantes, el que no incluía al Ciclo Básico Común y que, por el contrario, incluía materias obligatoria y troncales tales como Derecho Romano u otras de contenido similar. A su vez, a partir de 1985 y hasta el año 2004 comienza a regir un nuevo plan de estudios básicamente dividido en tres grandes fases. Una primera fase

⁸ Cfr. FERRÉ, Norberto y otros: *Enseñar y aprender en la Universidad. Cultura y ecuación en la Universidad: Problemas y Perspectivas Reflexiones sobre pedagogía universitaria. Problemas y perspectivas* II Jornadas Nacionales y I latinoamericanas de Pedagogía Universitaria, pág. 4.

que es conocida como ciclo básico común -C.B.C.-, un ciclo profesional común -C.P.C.- que contaba con 14 materias obligatorias y un sistema de correlatividades específicas y, finalmente, un ciclo profesional orientado con tres materias obligatorias y con un sistema de créditos que constaba de 52 puntos, en el cual el estudiante podía optar por alguna orientación específica, verbigracia derecho comercial, derecho penal etc., o incluso realizar una orientación de carácter general.

En el 2004, y por resolución del Consejo Directivo 3.798/2004 se produce una modificación bastante significativa a este plan de estudios de 1985, puesto que se agregan tres niveles obligatorios de idiomas, se modifican las correlatividades en las materias, en el ciclo profesional común se aumentan las cargas horarias de algunas materias tales como derecho comercial, se agregan dos materia obligatorias en el ciclo profesional orientado, a saber: 1- Finanzas públicas y derecho tributario y, 2- Derecho internacional privado. También, se aumentan los créditos del ciclo profesional orientado de 52 a 64 puntos, y se quita la orientación general.

Finalmente, a partir del año 2008 y por resolución del Consejo Directivo 4.657/07 existe una nueva modificación del plan de estudios del 2004 que incide, básicamente, en el régimen de correlatividades de las asignaturas.

Por otra parte, y al margen de los planes mencionados tanto en los recesos de invierno como de verano la Facultad de Derecho ofrece lo que usualmente es conocido como “cursos de invierno y/o verano”, aprobados por resoluciones del Consejo Directivo 8287/97 -régimen de cursos de verano- y 1867/04, 2637/05 y 9074/05 que regulan los cursos de invierno, a la vez que la última de las mencionadas adecua el sistema de evaluación de ambos cursos -invierno y verano- conforme el detalle de su anexo I que será objeto de posterior desarrollo. Estos cursos, en concreto, le permiten al estudiante cursar una materia cuatrimestral en aproximadamente 24 días hábiles con una carga horaria de lunes a viernes de 2 horas por día.

Por eso, a la luz de estas realidades, el presente trabajo se propone, en primer lugar, reflexionar acerca de la coexistencia de los distintos planes de estudios y la intermitente frecuencia con la que se modifica la carrera de derecho, a la vez que, en segundo término, se permite analizar la conveniencia o inconveniencia a nivel pedagógico y de formación profesional del dictado de los llamados “cursos de invierno y verano”.

II. Desarrollo de las problemáticas y las cuestiones pedagógicas aparejadas.

A- Sobre la coexistencia de los diferentes planes de estudio.

En este contexto, y considerando los últimos 28 años de democracia, en la Facultad de Derecho como ya se mencionó, se pueden individualizar tres planes de estudios distintos con diferencias muy significativas y una última resolución del Consejo Directivo que modifica las correlatividades.

Es cierto que el primer cambio significativo se da de la mano del plan de estudios creado en el año 1985 que deja de lado un plan que se venía aplicando de tiempo a esa parte, y permite crear un plan con mayor participación democrática, con materias de contenidos más específicas y palpables desde el primer día en

que el estudiante ingresa a la facultad, y también con un fuerte énfasis de nivelación previo, ya que antes de ingresar a la carrera de derecho propiamente dicha se le exige al estudiante aprobar las seis asignaturas obligatorias del Ciclo Profesional Común conocido más comúnmente como -C.B.C.-. Pero, este plan en cuestión permaneció vigente 19 años, ya que en el año 2004 la resolución 3798/04 del Consejo Directivo de la Facultad implementó un nuevo plan de estudios. Entre los motivos del cambio, en los “considerandos” de la resolución en cuestión se establece que: *resulta razonable una actualización de su diseño curricular que incorpore las nuevas demandas sociales existentes en un contexto local e internacional complejo, dinámico y competitivo*. Ello, debido a que el diagnóstico realizado por la Facultad de Derecho se han identificado problemas tales como: 1- la escasa integración entre la formación teórica y práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación; 2- la poca presencia de estrategias de enseñanzas que fomenten una participación activa de los estudiantes (...); 3- la baja carga horaria de la cursada semanal en comparación con otras unidades académicas de la Universidad así como también respecto de otras facultades de Derecho de Universidades Nacionales; 4- La necesidad de fomentar la formación general del estudiante de derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas y su circulación en otras facultades de esta Universidad, entre otros.

Ahora bien, a la luz de los nueve años que lleva vigente este nuevo plan de estudios cabe interrogarse si estos objetivos se hayan cumplidos o, cuanto menos, en vías de implementación. Así, vemos que la respuesta no resulta tan favorable como quisiéramos. En cuanto a la escasa integración entre la formación teórica y práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación que supuestamente era el objetivo primordial del nuevo plan de estudios; se observa en la realidad que la misma problemática aún se encuentra tan vigente como hace nueve años atrás.

En cuanto al segundo objetivo del nuevo plan de estudios -la poca presencia de estrategias de enseñanzas que fomenten una participación activa de los estudiantes-, la realidad también nos muestra que la cuestión no ha variado demasiado de nueve años a esta parte. Basta que uno durante el desarrollo del ciclo lectivo abra la puerta de cualquier aula y se siente en ella para escuchar durante hora y media como el profesor imparte su saber casi de manera magistral y sin permitir interrogar a los alumnos acerca de las dudas que le vayan surgiendo en torno a su exposición, alegando, a su vez, la mayoría de las veces, que los contenidos de la materia son muy largos y que si da lugar a preguntas o al debate se le va más de la mitad de la clase con estas cuestiones y no puede dar lo que tenía preparado para esa clase. Cómo si la clase en cuestión también no se pudiera ir rediseñando conforme a las demandas que vayan surgiendo y al nivel de entendimiento que pueda haber de las enseñanzas que se están impartiendo. Además, si realmente se quería una reforma que permita experimentar cuestiones prácticas en la formación del estudiante del derecho, también se podría haber analizado en dividir el contenido de las materias en el dictado de clases “teóricas “ y “prácticas”, como ocurre en muchas de las Facultades de la Universidad de Buenos Aires, lo que le permitiría al estudiante en las prácticas contar desde los primeros momentos de su estudio y no sólo en el último año, -como ocurre con la práctica profesional-, con cuestiones prácticas que le permitan

articular e implementar los contenidos teóricos dados en las diferentes asignaturas, lo que claramente no ocurrió.

En cuanto al tercer problema que llevó a plantearse la modificación del nuevo plan de estudios se esgrimía la baja carga horaria de la cursada semanal en comparación con otras unidades académicas de la Universidad así como también respecto de otras facultades de Derecho de Universidades Nacionales. Si se observa con detenimiento y espíritu crítico esta cuestión, vemos que aún hoy este tópico en la Facultad de Derecho constituye un problema que se encuentra lejos de ser subsanado. Así, y pese a la reforma mencionada la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es una de las carreras con menor carga horaria de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires. En este aspecto, no resulta un dato menor que incluso las materias del Ciclo Básico Común -C.B.C.- tienen más cargas horaria (4 horas semanales distribuidas en dos clases de dos horas) que las materias propias de la carrera (3 horas semanales distribuidas en dos clases de una hora y media cada una). A esto se suma la posibilidad de dictar la materia una solo vez a la semana las tres horas seguidas, lo que sinceramente y más allá de las poco afortunadas cuestiones pedagógicas o metodológicas que ello signifique, también trae aparejada una problemática que nos lleva a detenernos, puesto que técnicamente nunca terminan siendo tres horas porque en la mayoría de las asignaturas los profesores optan por dar un “*break*” en el medio de unos aproximadamente quince minutos los que muchas veces se terminan ampliando a media hora o más, y por lo tanto la carga horaria semanal de esa materia se termina reduciendo a menos de dos horas y media semanales. Finalmente a esto hay que sumarle la posibilidad de realizar una materia cuatrimestral en un curso de invierno y/o verano de aproximadamente veinticuatro días hábiles que será objeto de particular análisis en el apartado siguiente de este trabajo, todo lo que claramente nos lleva a concluir que la escasez de carga horaria en la carrera de abogacía aún hoy es un problema no resuelto, pese a las modificaciones que se intentaron y la materias que se agregaron en el nuevo plan de estudios.

Finalmente, otro de los problemas que se advirtieron al sancionar el nuevo plan de estudios fue la necesidad de fomentar la formación general del estudiante de derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas y su circulación en otras facultades de esta Universidad, cuestión esta que lejos aún esta de ser un objetivo cumplido o a cumplir. En este sentido, obsérvese que en lo que es propiamente la carrera, el estudiante de derecho tiene escasa o nula vinculación con otras disciplinas que le permitan una formación más integral. Esto resulta tan burdo que es palmariamente conocido los errores gramaticales u ortográficos en los que incurren en forma reiterada los abogados en sus escritos. Es más, los grandes estudios para salvar estas “inconveniencias” y, en consecuencia, suplir sus falencias contratan de manera permanente correctores literarios que les permitan darle una mejor redacción a los escritos. A ello se suma que las actividades de extensión universitarias son, la mayoría de las veces, escasas fluctuantes en el tiempo y poco difundidas. Lo mismo ocurre con la resolución que otorga la posibilidad de cursar dos materias en otras facultades que son reconocidas por la Facultad de Derecho para la carrera de abogacía, y de la que afortunadamente me enteré a poco de terminar mi carrera de casualidad de boca de un profesor lo que me

permitió realizar una materia en la facultad de ciencias sociales y otra en la facultad de filosofía y letras, ambas experiencias muy nutritivas en lo que respecta a mi formación profesional.

Por su parte, y como ya he mencionado la resolución del Consejo Directivo 4657 del año 2007 que implementó una nueva estructura del plan de estudios a partir del año 2008, sólo modificó cuestiones vinculadas a la correlatividad de las asignaturas, pero tampoco plasmó de manera acabada políticas que realmente permiten salvar las falencias resaltadas.

Es decir que en los últimos 28 años de democracia y tras la vigencia simultánea de casi cuatro planes de estudio existentes las principales problemáticas con que en la Facultad de Derecho se topa la carrera de abogacía, resultan ser las mismas de tiempo atrás, y no es una cuestión menor tener en cuenta como bien lo destacan Cardinaux y González en su texto que: *los planes de estudios son percibidos como parte fundamental de la **identidad** de una institución educativa*⁹, por lo que si realmente quiere pensarse en un plan de estudios que establezca formaciones integrales y prácticas de los estudiantes de derecho se deberá pensar sería y comprometidamente en un plan articulado que permite de manera eficiente y eficaz una formación integral e interdisciplinaria, la que considero fundamental a la hora de decidir sobre la suerte de los hombres y la de sus bienes jurídicos más preciados como la libertad, el honor y la dignidad (el resaltado me corresponde).

En el apartado siguiente, y antes de arribar a las conclusiones veremos las implicancias que tienen en el plan de estudios la implementación de los cursos de invierno y/o verano y la conveniencia de la existencia de los mismos tanto a nivel pedagógico como de formación profesional, lo que nos permitirá tener una visión más integral de la problemática planteada.

B- De los cursos de invierno y/o verano

En el año 1997 se añadió al plan sancionado que tuvo lugar a partir del año 1985 los denominados “cursos de verano”. En el año 2004 la resolución 1867 crea los denominados “cursos de invierno” con una modalidad similar a la de los cursos de verano¹⁰. Ambos permiten, básicamente, el cursado de una materia cuatrimestral actualmente tanto del Ciclo Profesional Común -C.P.C.-, como también del Ciclo Profesional Orientado -C.P.O.- en el transcurso de tan solo 24 días hábiles con una frecuencia de cursada de lunes a viernes de dos horas por día.

Al momento de establecer el régimen de estos cursos en los considerandos de la resolución 1867/04 se estableció que: *esta modalidad reúne las mismas exigencias que las establecidas para los cursos cuatrimestrales ordinarios que se dictan durante el primer y el segundo cuatrimestre, garantizando la calidad de los saberes transmitidos a través de diferentes metodologías de trabajo académico*. Sin embargo, y pese a lo establecido en la resolución mencionada, considero que los cursos en cuestión distan

⁹ CARDINAUX, Nancy y GONZÁLEZ, Manuela G. *El derecho que debe enseñarse*, en Revista Academia, s/año y número pág. 130.

¹⁰ Tanto la resolución 3798/2004 referente al plan de estudios, como también todas las referentes a los cursos de invierno y verano pueden consultarse en www.derecho.uba.ar

considerablemente de tener las mismas características e implicancias que las materias cuatrimestrales por las consideraciones que se expondrán a continuación, a la vez que la realidad de muchos de ellos hacen que se distancie bastante de los objetivos de la resolución 3.798/2004 referente al nuevo plan de estudios. Veamos.

I- Sobre la conveniencia o no de estos cursos a nivel pedagógico.

En primer lugar, observamos que la oferta de estos cursos es escasa y la demanda de los mismos de parte de los estudiantes en el afán de poder concluir más rápido con su carrera y aprobar una materia en el transcurso de tan sólo un mes –oferta tentadora a los ojos de cualquier estudiante- es excesiva, por lo que ya en este punto se genera la primera problemática, puesto que, la mayoría de, tanto los cursos de invierno como de verano, se encuentran colmados de inscriptos, por lo que se hace mucho más complicado en el transcurso de dos horas poder buscar dinámicas grupales de trabajo que permitan la interacción con todos los estudiantes. Por eso, la mayoría de la veces los mismos se terminan reduciendo a la mera impartición de clases teóricas, o peor aún, a la simple lectura del código que rija la materia que se trate, por lo que nuevamente se harían palmaria las dos primeras problemáticas destacadas en el apartado anterior consistentes en la poca presencia de estrategias de enseñanzas que fomenten una participación activa de los estudiantes y la escasa integración entre la formación teórica y práctica, lo que de muestra que las problemáticas advertidas en el plan de estudio claramente se siguen reproduciendo y fomentando mediante estas modalidades.

Por otra parte, si bien estos cursos no implican una reducción de carga horaria respecto de las materias cuatrimestrales puesto que, en teoría, contarían con la misma carga horaria de las materias cuatrimestrales, también lo cierto es que, a todas luces, no resulta lo mismo cursar una materia dos veces por semana una hora y media en donde en el medio se cuenta con tiempo para -leer el material dado, para interactuar con otros estudiantes e incluso para buscar información y profundizar el conocimiento de la materia que la propia exigencia de los trabajos prácticos pueda demandar-, que cursar de manera ininterrumpida todos los días dos hora de lunes a viernes, máxime si se tiene en cuenta la cantidad de bibliografía que incluyen muchas de las materias de derecho, lo que su vez tampoco permite la vinculación o integración con las disciplinas reproduciendo así nuevamente los problemas tres y cuatros antes transcritos.

Finalmente, también cabe destacar que en la actualidad al existir tanto oferta de cursos de invierno como de verano, hace que los estudiantes cuenten con la posibilidad de anotarse en ambos no contando prácticamente en el medio con ningún periodo de descanso o vacaciones, contradiciendo, de manera clara, los postulados de cualquier pedagogía universitaria.

II- Sobre la conveniencia o no de estos cursos a nivel de la formación profesional.

En cuanto a lo que respecta al dictado de estos cursos en lo que atañe estrictamente a la formación profesional del estudiante considero que los mismos cuentan con errores insalvables. A saber.

Ellos permiten que, materias procedimentales tales como, por ejemplo, “derecho procesal civil y comercial”, que rige toda el procedimiento del derecho privado se vean en una carrera de más de cinco años, en tan sólo 24 días, cuando sus contenidos van a tener que ser aplicados diariamente por el profesional a la vez que actualizados y profundizados, lo que claramente va en desmedro de la capacitación y de la seria formación profesional. A la vez que, en materias como estas de gran contenido práctico terminan casi inconcientemente reducidas a netas cuestiones teóricas arrastrando así falencias insalvables. Sin ir más lejos obsérvese que el profesional si no sigue la orientación en concreto no va a toparse con otra materia procedimental vinculada con el derecho privado el resto de su carrera.

También, el dictado de estos cursos permite que materias obligatorias de la orientación que el estudiante haya elegido para especializarse se vean con la misma modalidad y contenidos, y en consecuencias con todos los mismos problemas que los ya mencionados. Así el profesional en la calle tendrá una especialización en una orientación cuyas materias de contenido obligatorio, por ejemplo, los conoció en un poco más de tres semanas¹¹. Es decir, en concreto, que ellos tampoco cuentan con ninguna ventaja desde el punto de vista de la formación profesional.

Entonces como conclusión de este apartado, y en base a lo desarrollado hasta aquí, y antes de arribar a la reflexión final, me pregunto ¿Hasta qué punto estos cursos se constituyen más como un factor de deserción que de inclusión tanto a nivel académico como en lo que respecta a la formación laboral?, y ¿Hasta qué punto permiten un conocimiento más superfluo de las materias que pueden considerablemente influir en nuestra formación profesional, restando así considerablemente excelencia académica al momento de su inclusión en el plan de estudios y su posterior implementación en la práctica cotidiana? Si se observa con escaso detenimiento el dictado de estos cursos se verá que las respuestas a estos interrogantes devienen sobreabundantes.

III. Algunas reflexiones finales acerca del camino de la educación en la Facultad de Derecho. Pensando en perspectiva futura.

Como vimos hasta aquí la educación, los planes de estudios y los contenidos pedagógicos en sentido amplio en la Facultad de Derecho, son objeto de constantes avances y retrocesos, y mientras esos procesos de cambio existan, tenemos que echar mano a lo que vamos palpando de la realidad como profesores y estudiantes. Porque es cierto que por más que exista en papel el mejor diseño de plan de estudio y contenido pedagógico, en la práctica puede fracasar.

¹¹ En este sentido hay que resaltar que lo que no permiten cursar los cursos tanto de invierno como de verano son las materias anuales de la carrera es decir tanto Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal como Contratos Civiles y Comerciales.

Por eso, y mientras todas estas cuestiones remarcadas a lo largo del presente sean en serio objeto de debate al momento de discutir el plan de estudio de derecho, es hora que nos sinceremos y reconozcamos que el mapa no es el territorio y habrá que saber ir modificando el diseño del cartógrafo cada vez que la agudeza del explorador descubra mediante la exploración un error de aquél. La práctica ya nos demuestra que los errores del cartógrafo son muchos, por eso mientras debemos, tanto como estudiantes cómo, como profesores: procesar más, decodificar, filtrar, discriminar, valorar, comprender, relacionar interactuar, en suma, construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas, generar interrogantes. Como decía Paulo Freire, *para poder mañana lo que hoy es imposible, tenemos que ir haciendo lo que hoy es posible*, y ello no significa claudicación o resignación, sino agudeza política para comprender y enfrentar en concreto los desafíos coyunturales de la historia. Significa ir construyendo una identidad a través de la relación dinámica y procesal de lo establecido, de lo que heredamos y lo que adquirimos¹².

Bibliografía

- BAIN, kein: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Universidad de Valencia, 2007.
- BARCELO, Abel M. *Sociedad y Derecho*, ediciones estudio, Buenos Aires, diciembre de 1979.
- BIXIO, Cecilia: *Enseñar a aprender*, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2004.
- CARDINAUX, Nancy y KUNZ, Ana: *Investigar en Derecho*, Guía para estudiantes y tesistas. Eudeba y Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.
- CAMILLONI, Alicia: *Las apreciaciones personales del profesor*, CEFYL, UBA, 1989.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, primera edición, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, primera edición, Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2001.
- FREIRE, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, siglo veintiuno editores, Traducción de Stella Mastrángelo, 2ª edición revisada y corregida, Buenos Aires, , agosto de 2008.
- LITWIN, Edith: *El oficio de enseñar*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- ORTIZ, Tulio: *Historia de la Facultad de Derecho*, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.
- ROMERO C. *La relación teoría – Práctica en la enseñanza universitaria*, Universidad Nacional de la Matanza, Documento académico.
- STEIMAN, J. *Más didáctica en la ecuación educación superior*, Universidad Nacional de San Martín, 2008.

Otro material de consulta

- Ley Nacional de Educación Superior número 24.521/1995.
- Plan de estudios de la carrera de abogacía 809/85, 3.798/2004 y 4657/2007.
- Resoluciones sobre cursos de verano e invierno 8282/1997, 5672/2004, 1867/2004, 2637/2005 y 9074/2005.

¹² FREIRE, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, siglo XXI editores, segunda edición revisada y corregida, Buenos Aires, 2008.

Subcomisión 2: Lunes 9 de septiembre – 16:30 a 18:30 hs
Coord. Alejandra Muga y María Noel Fernández Carranza

Síntesis:

1. Observaciones generales de la jornada:

Todos los expositores que enviaron trabajos estuvieron presentes; fueron bastantes (8 en total) lo que no permitió un intercambio profundo al final. Sin embargo, los expositores se manifestaron como docentes con inquietudes, críticos en su rol y en sus conocimientos capaces de analizar su práctica docente para enriquecerla.

2. Temas destacados en la comisión. Mesa/grupo 2

Algunas cuestiones que se sobresalieron:

- Hay una necesidad manifiesta en reconocer la importancia de la Formación Docente para todos los abogados que trabajan en la enseñanza del Derecho.
- La enseñanza tradicional ya no permite llegar a los estudiantes y potenciar aprendizajes valiosos, se deben buscar propuestas alternativas.
- Al reconocer que el Derecho es una disciplina cambiante, esto debe reflejarse en el aula, hoy hay contenidos que resultan obsoletos.
- La vinculación de la teoría y la práctica debiera lograrse en todas las materias de la carrera de Abogacía, sin dejar esto sólo abocado a las últimas asignaturas de la formación de grado.
- Los auxiliares docentes que acompañan a los alumnos de manera cercana permiten que haya menos abandono, posibilita mejores aprendizajes; en los exámenes se evidencian producciones mejor logradas.
- “La clase” debe ser entendida como un todo, como una unidad de sentido. A la vez como proceso dinámico y de reflexión.
- El aprendizaje memorístico no alcanza para lograr aprendizajes duraderos, se deben propiciar “puentes cognitivos” que recuperen los saberes previos y potencien los saberes disciplinares.
- ¿Qué se necesita para ser profesional? ¿Qué espera la sociedad de los abogados? Al responder estas preguntas, encontraremos variadas respuestas que nos permitan transitar en la formación académica con distintas herramientas.

¿Debe enseñarse Derecho?

Ana María Saucedo

Abogada. Carrera Especialista en Derecho de Daños. Especializada en Derecho de Autor. Profesora Titular de la asignatura Ética y Legislación. Instituto de Arte Fotográfico de la Municipalidad de Avellaneda, Prov. de Bs.As. Auxiliar docente de la cátedra Derecho de Autor y Derechos Conexos. Dra. Delia Lipszyc. Facultad de Derecho. UBA. Docente de la asignatura Legislación Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Sergio Morano

Abogado (UBA), Especialista en Derecho Tributario (UBA), Contador Público Nacional (U.Moron). Docente de derecho Constitucional Económico, Comisión Horacio Lifschutz, Cátedra Dr. Agustín Torres, UBA. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.

Mariana Rodríguez Saumell de Koch

Abogada UBA, Especialista en Elaboración de Normas Jurídicas, UBA. Letrada legislativa Senado de la Nación Argentina. Auxiliar docente de Derecho a la Integración, Cátedra Dr. Calógero Pizzolo, Facultad de Derecho, UBA; San Isidro, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Resumen: Este es un trabajo abordado con las características de un ensayo, donde intentamos responder desde la perspectiva del docente del Derecho de la Universidad Pública, a un planteo que tiene por objetivo abrir a debate, un aspecto que creemos interesa en el estudio y en la enseñanza con un criterio plural.

Criterio que permite sindicar al Derecho como protagonista central para encausar y potenciar en el tiempo, el espacio, la subjetividad y la materia, el acceso a la Justicia dentro de un sistema de convivencia social con una perspectiva humanista del sentido de la vida.

Analizando la realidad actual en la cual se integra el Derecho, indicamos qué aspectos no pueden dejar de estar presentes al abordarlo desde su enseñanza.

Destacamos el valor trascendental que el Derecho tiene en cuanto capacidad realizadora del bienestar general, y la ineludible mirada que la educación pública no debe descuidar, como fuente vital que permite la realización de la ética pública y el acceso a la Justicia en la sociedad contemporánea.

Los estándares en materia de derechos fundamentales nos posicionan dentro de una “Aldea Global”, donde los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los cambios acelerados de la ciencia, ya no permiten ignorar, que la dignidad del ser humano y su respeto no es una concesión generosa de un buen abogado, empresario o político, sino un deber del cual nadie se encuentran librado en el ejercicio de sus respectivas funciones dentro de la sociedad.

Ética pública, en el ejercicio de una profesión que se ejerce con el título de abogado de la UBA, es un debate permanente, que la didáctica no debe perder de vista.

Palabras claves: enseñanza del Derecho - acceso a la Justicia – ética pública- pluralismo - perspectiva humanista

Distintas investigaciones cuantitativas y cualitativas nos permiten centrarnos en una respuesta a una pregunta que tiene por objeto ser un simple disparador al debate.

Observamos por un lado, que el número de abogados en Argentina ha ido en aumento y ello debiera traducirse en una mayor competencia. Este número de abogados por cada 100.000 habitantes, en comparación con otros países de Latinoamérica, es relativamente bajo: Argentina (179), Colombia (254), Costa Rica (309), Perú (250), México (218)¹³. Esto da algunos indicios de que, contando con servicios de justicia similares, no estaríamos tan excedidos en número desde la perspectiva regional.

Por su parte el índice de Desarrollo Humano 2013, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo muestra notorios avances desde el año 2000. El Informe de la ONU da cuenta que el mundo es cada vez más equitativo. Su título es “El ascenso del Sur”. Pero al respecto se analiza¹⁴ que *“Es cierto que un sector importante de la población mundial va saliendo de la pobreza. Pero los niveles de desigualdad siguen siendo muy altos. En América latina la desigualdad se redujo levemente, aunque es un problema difícil de medir debido a la subestimación de los ingresos de los sectores más ricos”*, los ricos son muy ricos.

Del informe final del Proyecto Tuning 2004 – 2007 - Unión Europea- sobre la Carrera Derecho, vemos que el interior del profesional del derecho se ha transformado y este saber se requiere para distintos perfiles de funciones profesionales: Magistratura, Ministerio Público, Funciones auxiliares en la administración de la Justicia, Administración del Estado, Seguridad Pública, Docencia en Instituciones públicas, abogacía y actividades jurídicas generales. Sus funciones son por lo tanto cada vez más solicitadas, debido a su capacidad de adaptación a los distintos servicios que demanda la sociedad moderna.

Nuestra historia universitaria, en cuanto el ejercicio profesional del derecho, adjudicaba a la misma ser una oportunidad de mejora en la movilidad social. Más allá de que la profesión de abogados, sea un noble medio de adquirir un bienestar económico dentro del ejercicio profesional, ese abogado, al contar con el financiamiento de la universidad pública también debe ser, y debe serlo ante todo, una respuesta de preponderancia moral, que permita una mejora en la convivencia social. ¿Coinciden todos con esa idea, hoy día?

El avance de la función humanizante¹⁵ del Derecho ha merecido especial recepción en el materia de Derechos Humanos; por ejemplo, el artículo 25.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos

¹³ -¿Es Chile un país de abogados? Rafael Mery N. Universidad Diego Portales. R Mery Nieto - 2006 - works.bepress.com <http://www.lanacion.com.ar/1568249-erradicar-la-pobreza-una-utopia-posible>

¹⁴ Agustín Salvia, investigador jefe del Observatorio de la Deuda Social de la UCA.

¹⁵ Ver al respecto, María Cristina Muzzillo y Walter Birchmeyer, en su estudio sobre: “Supiot, Alain, “Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho”, traducción Silvio Matón, Bs. As., Siglo Veintiuno, 2007,” en Revista Investigación y Docencia, N° 43, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, en www.centrodefilosofia.org.ar/investigacionydocencia43.htm . Los autores indican que Alain Supiot se manifiesta a favor de la función humanizante del Derecho, pues el hombre vive en un universo de sentido, en que la persona vive y muere en el marco simbólico del derecho, y que por eso mismo debe ser protegida. Y que el derecho tiene también una “función dogmática” al ser el reservorio de las creencias más profundas que fundan la convivencia social en Occidente, a la vez que sirve como una barrera frente al cientificismo totalitario, y atempera los excesos que la tecnología perpetra en detrimento de la autonomía de las personas.

dispone la *protección judicial para toda persona*, indicando que ella *tiene derecho a un recurso sencillo y rápido o a cualquier otro recurso efectivo ante los jueces o tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución, la ley o la presente Convención, aun cuando tal violación sea cometida por personas que actúen en ejercicio de sus funciones oficiales*".

Lo interesante del artículo 25.1 de la Convención, es que nos señala que hoy día, no hay certeza en la garantía de protección del Estado, otrora concebidas en poder de la religión, como herramienta detentadora del poder del Derecho. Estamos ante un mundo globalizado donde las distintas pretensiones de organizados actores orientados a marcar las reglas de juego guiados por intereses individuales, económicos, científicos o de otra naturaleza colisionan con una acción contraria de gran vitalidad que despliega los derechos subjetivos, la autonomía de la voluntad, la personalidad, privacidad y otras potencialidades que dan sentido a la existencia humana.

Desde el plano interno, conforme surge del preámbulo de la Constitución Nacional, el rol del Estado ha sido, a través del Derecho el de *"afianzar la justicia"* y *"promover el bienestar general"*; ello condice con la línea de pensamiento que estamos desarrollando, fijando su mirada, sobre todo en aquellos sectores que por su condición de mayor vulnerabilidad les es debida especial protección, y requieren de la asistencia de los abogados para poder acceder a la Justicia.

En ese sentido, la institución de la "defensa en juicio" ha incorporado en su expansión el principio de "tutela judicial efectiva", el cual exige de los depositarios de la Administración Pública dar respuesta a la resolución de conflictos, sean judiciales, administrativos o de otra naturaleza, a partir de una norma jurídica (sentencia administrativa, judicial, laudo, etc.) con capacidad de proteger con su dictado efectos reales, verdaderos, no ilusorios o meramente declarativos.

Para los países donde la concentración de la jurisdicción opera en los Estados, esto requiere garantizar situaciones de conflicto que cada vez resultan más complejas, debido a la "inflación normativa" que genera una gran desconocimiento de la legislación vigente; que no sólo afecta la seguridad jurídica de los propios operadores del Sistema de Justicia, sobre cuál norma aplicar, sino también al ciudadano común sobre cuál ley debe cumplir o hacer cumplir. Porque el Derecho es una referencia.

Por otra parte, la creciente integración regional o internacional, con sus respectivas fuentes jurídicas y jurisdicciones; reconocen y otorgan derechos en muchos casos superiores a los reconocidos por la Administración local, cuando los mismos se trasladan a exigencias económicas que estos deben soportar. Casos concretos: las comunidades originarias, el ambiente sano, la salud o el acceso a la información.

No es menor, que la violencia, es detectada por la sociedad con mayor conciencia: violencia en el empleo, en el fútbol, en las escuelas, en la relación de pareja, ante el descuido de los adultos mayores o ante quienes sufren una discapacidad. La intolerancia de los diferentes, que se agudiza ante la población migrante y de los excluidos en razón de la pobreza, las acciones de cortes de ruta o el Estado ausente, ante

cambios económicos, tecnológicos y científicos que ingresan desde fuera cada vez con mayor velocidad e impiden su adecuada recepción, es un aspecto a atender.

Esta mayor conciencia de los derechos humanos, como paradigma, por parte de los ciudadanos encuentra respuestas legales en escasos casos, y cuando lo hacen, suelen carecer de los recursos requeridos para poder revertirlos en los hechos. Se está ante una creciente incertidumbre sobre los responsables concretos de los daños que afectan a la sociedad, se licuan los tradicionales lazos de relaciones entre las partes de “la pequeña aldea”, lo conocido y sus consecuencias posibles.

Podríamos agregar la ausencia de recursos destinados a la creación de medios alternativos de resolución de conflictos donde las partes tengan equiparado su derecho a la defensa (porque la equiparación en la defensa es la garantía que permite alcanzar Justicia), la demora en los pronunciamientos judiciales, la dificultad de seguir considerando uniformemente realidades cada vez más complejas y distintas de los diferentes componentes existentes en la sociedad plural, que demanda el imperio de la autonomía de la voluntad, su consideración como minorías, entre otras realidades que postulan la codificación abierta a debate permanente, signado por los tiempos que marca el surgimiento y desarrollo de nuevos derechos.

Pese a esta descripción, observamos con expectativa positiva, que el valor democracia, estado de derecho, justicia, respeto a los derechos fundamentales, igualdad, defensa en juicio, integración regional y mundial, discriminación positiva hacia los más vulnerables, reconocimiento de los derechos de las minorías, entre otros, están presentes en los programas de derecho de las universidades públicas. La sociedad espera pues, que puedan desarrollarse profesionales que los interpreten.

Nos preguntamos como profesores: ¿son éstos los valores prioritarios que moviliza a quienes ingresan y se reciben en sus claustros? o ¿el utilitarismo es hoy su principal objetivo, en procura de un título para ejercer su profesión?, ¿qué ocurre con los propios profesores que allí concurren, con sus propias motivaciones?; ¿Ha habido un cambio de valores en nuestra universidad en estas tres últimas décadas, y esos mismos a su vez, han variado en cada una de ellas?

Tal vez, éste sea uno de los elementos más relevantes a la hora de responder la pregunta que nos formulamos, porque, si se debe seguir enseñando Derecho, qué valores contienen esa palabra para quienes imparten la carrera de abogacía y para quienes se reciben en ella, pues, en definitiva, en gran parte, a partir de allí uno puede preguntar con mayor agudeza: ¿necesita la sociedad más abogados que aporte determinados valores en el ejercicio del Derecho?

¿Necesita la sociedad más abogados que sean costeados por la universidad pública para responder a sus propias necesidades utilitaristas o necesita abogados que procuren el debido acceso a la justicia de las minorías, los excluidos, los discapacitados y los jubilados argentinos? Dichos extremos permiten ver la cuestión desde el punto de vista axiológico y de cara a la realidad cotidiana, y profundizar sobre el alcance de su respuesta. Y allí: ¿Cuáles son las perspectivas didácticas en la enseñanza del derecho?

Por eso, a nuestro entender, los estándares en materia de derechos fundamentales nos posicionan dentro de una “Aldea Global”, donde los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los cambios acelerados

de la ciencia, ya no permiten ignorar, que la dignidad del ser humano y su respeto no es una concesión generosa de un buen abogado, profesor, empresario o político, sino un deber del cual nadie se encuentran librado en el ejercicio de sus respectivas funciones dentro de la sociedad.

Ética pública, en el ejercicio de una profesión que se ejerce con el título de abogado de la universidad pública, es un debate permanente, abierto; al menos así debiera serlo antes de asumir la responsabilidad de enseñar, dentro del espacio de la didáctica universitaria del Derecho, para que adquiriera significado en los alumnos.

Según los datos recabados hasta el momento por el Observatorio de Acceso a la Justicia de América Latina y el Caribe (2012)¹⁶, los puntos críticos más reiterativos que afectan a los colectivos en situación de vulnerabilidad serían los siguientes: • Falta de acceso a asistencia legal gratuita y de calidad. • Falta de personal especializado en las diferentes temáticas que afectan a los colectivos en situación de vulnerabilidad (género, discapacidad, edad). • Procesos judiciales excesivamente largos. • Falta de difusión y acceso a medios alternativos de resolución de conflictos. • Problemas en el acceso a la información sobre procesos judiciales. • Falta de medidas para mejor comprensión de actuaciones judiciales. • Falta de accesibilidad de dependencias judiciales por distancias geográficas y barreras arquitectónicas.

Por lo tanto, sólo desde el plano hipotético, nos animamos a afirmar que se debe continuar formando profesionales en esta ciencia jurídica ya que es beneficioso para la equitativa organización de la comunidad. La respuesta sobre la necesidad de enseñanza se contesta de manera afirmativa, con las aclaraciones sociológicas y axiológicas, que hemos formulado, en procura de definir nuestra respuesta.

¹⁶<http://www.observatoriojusticia.org/cumbre/Reporte%20Versi%C3%B3n%20final%20para%20la%20Cumbre%20Judicial%20Iberoamericana%202012.pdf>

Libres reflexiones ante importares cuestionamientos: ¿Qué Derecho debe enseñarse? y ¿Cómo enseñar ese Derecho?

Ana María Saucedo; Sergio Morano; Mariana Rodríguez Saumell de Koch

La competencia insoslayable para el profesional del derecho es el conocimiento de la norma jurídica y debe completarla con las otras fuentes del derecho y de conocimientos meta-jurídicos. El rigor de la concepción IUS Positivista del maestro Kelsen, destaca la jerarquía y relevancia de las materias Meta-jurídicos que son constitutivos de la idea de Justicia. La filosofía, la ética, la economía, la sociología, el arte, entre otras disciplinas son indispensables para la conformación de una sociedad en armonía, objeto del derecho y razón de su enseñanza. En este entendimiento, se destaca la necesidad de la presencia en los desarrollos de los programas de los aspectos vinculados a la filosofía, la economía, la argumentación, arte, entre otros. Con relación a la modalidad de la enseñanza, entendemos que la forma que se enseña derecho actualmente - clases orales donde el docente relata y el alumno escribe- es perfectible. La propuesta es incorporar el “enseñar con la boca cerrada”. En los casos posibles, utilizar el método de estudios de casos, proponer la elaboración de contratos, sentencias, normas, ensayos, entre otros. La concurrencia, y el intercambio de opiniones, ir a los espacios donde se desarrollan los mismos, el conocimiento directo de un juzgado, las comisiones de las cámaras legislativas, estudios jurídicos, defensorías o fiscalías, asociaciones de consumidores, cárceles, entre otros. Estas propuestas requieren de una dedicación del docente, situación que se dificulta debido a que el docente no rentado que es común denominador en nuestra ciudadanía universitaria.

Palabras claves: enseñanza del Derecho – modalidades de enseñanza del derecho – docente rentado –

La experiencia docente, el acto de enseñar nos lleva a preguntarnos, si esta actividad a la que llegamos siempre con dudas sobre la legitimación de estar frente a un aula, es de utilidad. Y si la respuesta es afirmativa, siguiendo al maestro Ihering, no podemos soslayar el reflexionar sobre los cambios ante la continua lucha de los sujetos por defender sus intereses que releja el Derecho (desde lo Subjetivo) y por tender a suprimir la injusticia, como objetivo. Esto enmarcado en una comunidad de cambio permanente y en un mundo globalizado. Por ello, de alguna manera, si se quiere atrevida, respondemos a las preguntas de nuestro título.

- **¿Qué Derecho debe enseñarse?**

Una riqueza de la universidad pública es justamente el contar con diversas cátedras que permiten expresar distintas posturas sobre qué es el derecho. Pero una vez señalada esa premisa por sus respectivos titulares, más allá de la orientación próxima o no con respecto a dicha concepción que el alumno evalúe en ese

momento; seguramente se hará sus propias preguntas muchas veces a lo largo de toda la vida. Pero deberá atender, en lo inmediato, a que en cada elección de una materia tendrá elementos variados sobre los cuales el aprendizaje universitario y el ejercicio profesional le obligarán a conocer y dominar.

Coinciden los doctrinarios como Coloma Correa, Nancy Cardinaux o Manuela González en que la matriz teórica dominante es la Dogmática Jurídica y la metodología para su enseñanza es la asimilación de proposiciones teóricas o memorización de normas.

Sin embargo, el modelo teórico dominante y hegemónico, el Positivismos Jurídico se advierte cuestionado en estos autores como limitante de la reflexión crítica de la norma y por ende del derecho.

El rigor de la concepción Positivista del maestro Kelsen, destaca la jerarquía y relevancia de las materias Meta-jurídicas que son constitutivos de la idea de Justicia. La filosofía, la ética, la economía, la sociología, el arte, entre otras disciplinas son indispensables para la conformación de una sociedad en armonía, están más allá del Derecho y de la norma vigente pero no son Derecho.

En este entendimiento, se destaca la necesidad de la presencia en los desarrollos de los programas de las materias que se articulen los aspectos vinculados a la filosofía, la economía, la argumentación, arte, entre otros. El tratamiento interdisciplinario de los distintos aspectos en que el Derecho se divide para abordarlo de un modo didáctico, hacen insoslayable que se presenten en el marco de la filosofía, la historia y la economía. Los docentes de cada materia deberían integrar estos conocimientos. Se requiere de docentes de amplia cultura.

Pero también debe haber una materia específica que enseñe la argumentación en el derecho desde su perspectiva normológica, sociológica y axiológica, ya que sin ellas, es difícil para el alumno tener las herramientas suficientes para luego relacionar cada materia con su respectivo contenido y el programa general.

Las materias meta-jurídicas o no jurídicas al decir de Cardinaux, son fundamentales para que se realice la visión crítica de la norma. Estamos de acuerdo con ello, pues como indica Pierre Bourdieu en sus Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, al abordar el segundo principio consistente en que *la educación debe primar las enseñanzas capaces de brindar modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad generales ... se suele pensar que todo el mundo los enseña, al final nadie se ocupa de su transmisión.*

Fomentar una perspectiva multidisciplinaria y compleja para abordar los temas de los programas y fortalecer las materias no jurídicas son acciones convenientes para la enseñanza del derecho. Así al decir de Bourdieu -1990- es imprescindible asegurar una asimilación reflexiva y crítica tanto de los modos de pensamiento fundamentales – el pensamiento deductivo, el pensamiento experimental, el histórico-como del estilo crítico y reflexivo que debe siempre acompañarlos.

La competencia insoslayable para el profesional del derecho es el conocimiento de la norma jurídica, sean leyes, decretos, sentencias, etc. Puede variar la lista de competencias específicas, completarla con las otras fuentes de derecho y de conocimientos meta-jurídicos pero no puede ignorar la norma.

- **¿Cómo enseñar ese Derecho?**

Ahora bien contextualizando la pregunta de este apartado con la posibilidad de dar clases con *“La Boca Cerrada”*, y a su vez relacionándola con la manera actual de enseñar derecho; creemos oportuno, mencionar las palabras de Sócrates para con Fedro, en cuanto le cuenta la historia de un rey que rechazaba el don de la escritura con las siguientes palabras....

“Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y además difíciles de tratar, porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad”.

No somos extremistas de creer que la forma que se enseña derecho actualmente esta errada- clases orales donde el docente relata y el alumno escribe-, y tampoco que lo que se propone sea la panacea; pero quizás considerarlo no sería tan desacertado, en lo que se refiere a *“enseñar con la boca cerrada”*.

En el aprendizaje sobreviviente del copiar lo pronunciado por el docente, implica en el estudiante que atienda o este concentrado en cómo copia lo que el docente manifiesta, más que en lo que éste está diciendo; ya que no se considera los gestos, las pausas, los tonos de voz.

Esto acarrea que cuando el alumno lee lo escrito, no considera todo lo que la docente exteriorizo aparte para involucrarlo, lo que provoca una distancia entre él y su docente e impide vincular lo enseñado con conceptos fundamentales, propios de nuestra sociedad, necesarios para concretar los derechos a la salud, educación, vivienda, vida, niñez, impidiendo la internalización.

Una de las formas de enseñar de otra manera el derecho, siguiendo el lineamiento de *“enseñar con la boca cerrada”*, podría ser la siguiente: en nuestra época electrónica no hay necesidad que los alumnos copien a mano lo que se ensaya en la clase, ya que pueden acceder a una copia de ello, lo importante no es enseñar por medio de la palabra hablada sino poner un texto escrito realizado por el docente a disposición de los estudiantes para su estudio, y utilizar la puesta en escena hablada sencillamente para interesar a los estudiantes en el texto.

Además allí surge el tiempo necesario para que el docente guíe la interrelación con otras disciplinas, la posibilidad de realizar análisis críticos, desde una postura distinta a la ciencia jurídica, de relacionar hasta qué puntos las cuestiones planteadas desde esa mirada deben incidir en una sentencia o en la elaboración de una norma legal; sopesar las distintas cuestiones desde el punto de vista sociológico y axiológico, una vez integrada la realidad analizada, desde el en foque multidisciplinario.

Como señala Goggi -2013- podemos identificar algunos criterios didácticos que favorecen la motivación y la participación en la clase presencial: la relevancia del contenido seleccionado, la inclusión de las nuevas tecnologías, la inclusión de la emoción en la enseñanza, la comunicación personalizada, el monitoreo y la retroalimentación, la contextualización del saber nuevo, las oportunidades de implicación del estudiante en la tarea, el trabajo colaborativo, el compromiso con el desarrollo social y personal.

El aprendizaje del alumno tendrá lugar cuando los estudiantes lean la lección escrita y la estudien. Ahora bien, la entrega del material considérese que puede ser más beneficioso que se acceda fuera de la clase, es decir que lo busquen, ya sea en una biblioteca, en librerías, fotocopiadoras o web, para que no se genere esa seguridad inmediata que otorga el tener el texto en el momento, la idea es la de movilizar al estudiante, sacarlo de su lugar de comodidad.

En los casos posibles, relacionar ese conocimiento con el método de estudios de casos, con la redacción tentativa de alegatos, sentencias, normas legales, etc. La concurrencia, y el intercambio de opiniones, ir a los espacios donde se desarrollan los mismos, el conocimiento directo de un juzgado, las comisiones de las cámaras legislativas, estudios jurídicos, defensorías o fiscalías, defensor del pueblo, asociaciones de consumidores o usuarios, cárceles, audiencias públicas, legal y técnica del PEN, dependencias de OEA, MERCOSUR, Naciones Unidas, concurrir a otras facultades, a partir del intercambio con docentes invitados de otras asignaturas y otras facultades.

Otra de las formas es que el docente redacte un ensayo y lo otorgue al alumnado, situación que permite exteriorizar el compromiso del docente para con el alumno, y que tal situación permita la lectura y crítica de los mismos o a la inversa, que los alumnos escriban sus propios ensayos sobre temas determinados por el docente o libremente elegidos, y tales ensayos sean puesto a consideración de todos los alumnos, y que luego los mismos lean los ensayos al azar o alguno elegido por interés, y del mismo escriban las críticas al autor del ensayo leído.

Esto es algo interesante, pues sitúa al alumno ante un auditorio específico, genuino, y le exige la capacidad argumentativa de “convencer” sobre su planteo a otros alumnos, la docente, etc. Y esta amplitud es mayor a la entrega de una monografía a una profesora, donde el alumno puede acomodar el discurso para ella, es decir buscar complacerla con la redacción, pero cuando el auditorio es amplio, difícil es complacerlos a todos, para lo cual el alumno escribe para complacerse a sí mismo.

Esto último, como lo que más arriba se señaló, lo consideramos como formas muy distintas, novedosas, útiles, eficientes e interesantes; pero esto implica una dedicación mayúscula del docente, en términos de tiempo, preparación, dedicación, capacitación, originalidad, y destreza; ya que de ello se puede obtener resultados de internalización de conceptos más intensa y palpable para aplicación o percepción inmediata; situación que dista bastante de ser aplicada por el docente no rentado que es común denominador en nuestra ciudadanía universitaria. Así y todo vale la pena intentarlo, cuando la enseñanza es una vocación.

Bibliografía

- _BAUMAN ZYGMUNT. Sobre la educación en un medio líquido. Paidós.2013.
- BÖHMER, MARTÍN F. “Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula” en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 1 nº 1

Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)

Daniela Guerra Basedas

Profesora Adjunto de la Cátedra de Economía I-II (Relaciones Internacionales); y Profesora Asistente de la Cátedra Economía Política (Abogacía-Notariado). Licenciada en Relaciones Internacionales (Fder-UR). Candidata a Magister en Historia Económica y Social (FSC-UR), posgraduada en Historia Económica y Social, y especializada en Competitividad Empresarial, Comercio Exterior, Acuerdos Internacionales e Integración Regional. Actualmente, cursa el Seminario de Formación docente a cargo de profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
Facultad de Derecho, Universidad de la República

Magdalena Bas Vilizzio

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad de la República (Uruguay). Candidata a Magister en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid, España). Cursando Posgrado en Estudios Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República, Uruguay).
Profesora Ayudante de Derecho Internacional Público (Abogacía-Notariado); y Profesora Ayudante de Régimen Jurídico del Comercio Exterior (Licenciatura en Relaciones Internacionales)
Facultad de Derecho, Universidad de la República

Resumen: Este trabajo se enmarca en las disposiciones del preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) al expresar que *“se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico.”*¹⁷. En este sentido, se busca contribuir al debate de las actuales necesidades y desafíos de los centros universitarios y al rol del docente universitario, como articulador en la generación de un proceso de enseñanza aprendizaje que permita a los estudiantes un mejor desarrollo de su futura profesión.

Partiendo de la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel, Novak y Hanesian (1976)¹⁸, esta presentación es un intento de aportar a la introducción de estrategias de aprendizaje significativo en el aula, en detrimento del aprendizaje memorístico donde el estudiante es meramente receptivo. Se brindarán ejemplos de propuestas desarrolladas institucionalmente en la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay) y algunas herramientas didácticas aplicadas por las autoras en el aula, que favorecen una formación curricular integral y por tanto, bases sólidas para el ejercicio profesional.

Desde las asignaturas Economía y Derecho Internacional Público, se destaca el análisis de situaciones de actualidad y el trabajo con mapas conceptuales, que permitan al estudiante visualizar contenidos complementarios y transversales dentro de su plan de estudios e incentiven a la interpretación y aplicación

¹⁷ UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: “La educación superior en el siglo XXI – Visión y acción”*

¹⁸ AUSUBEL, David (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ausubel, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen. Trillas, México.

de los conceptos a la realidad nacional e internacional. Buscando así ser actor fundamental de esta realidad, y que el estudio no sea “*un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.*” (Freire: 1996¹⁹).

Palabras clave: Aprendizaje significativo; aula; estudiante; docente; ejercicio profesional universitario

Resumen ejecutivo²⁰

Este trabajo se produce en el marco del Curso de Formación Docente (convenio Universidad de Buenos Aires, Argentina – Universidad de la República (UR), Uruguay). Dada la temática del primer módulo, Pedagogía universitaria: Política y Legislación universitaria, el tema elegido responde a la inquietud de las autoras por la generación de un proceso de enseñanza aprendizaje que permita a los estudiantes un mejor desarrollo de su futura profesión. Este artículo constituye un intento de aportar a la introducción de estrategias de aprendizaje significativo en el aula, brindando ejemplos de herramientas didácticas aplicadas por las autoras en su práctica docente, y otras propuestas desarrolladas institucionalmente en la Facultad de Derecho (UR), a luz del debate planteado en el módulo entorno a función docente.

1. Primera aproximación al tema

La universidad en general, y la UR en particular, tienen como misión social, no exclusiva ni excluyente, la formación para el ejercicio profesional. Como es señalado en el preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI “*se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico.*”. Ello lleva a nuevos desafíos y nuevos problemas que debe enfrentar la educación superior, en una sociedad que desde los años ochenta se ve al conocimiento como parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Si bien son muchas las teorías del aprendizaje que plantean modelos, herramientas o criterios a seguir para favorecer una mejor formación curricular y por tanto, bases sólidas para el futuro ejercicio de la profesión, este trabajo se enmarcará en la teoría del aprendizaje significativo. Se tomará como hipótesis que el desarrollo del aprendizaje significativo en las carreras universitarias, es la base fundamental para un futuro ejercicio de la profesión en la Facultad de Derecho (UR).

2. Marco conceptual: El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. Como explica Ausubel (1976), en este contexto el profesor se convierte sólo en el guía o articulador entre los conocimientos y los estudiantes. Por tanto el docente debe desarrollar estrategias que despierten la disposición y motivación para aprender. El aprendizaje de un nuevo conocimiento depende

¹⁹ FREIRE, Paulo (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México

²⁰ Este trabajo es una versión sintetizada del artículo publicado en Revista Academia, Año 10 Nro 20, 2012, pp. 207-217. Buenos Aires, Argentina.

de lo que ya se sabe, esto es, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Ausubel afirma que *“el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”* (1976: 14). A diferencia del tradicional aprendizaje memorístico, actualmente cuestionado, el aprendizaje significativo facilita la adquisición de nuevos conocimientos (mediante la relación con los aprendidos), permite una retención más prolongada de conocimientos o información, y resulta un aprendizaje activo y personal.

3. La formación universitaria para el ejercicio profesional

Primeramente, desde el punto de vista del estudiante, el ejercicio de la profesión implica la resolución de diversas situaciones de acuerdo a sus conocimientos, el grado de interrelación que sea capaz de generar entre ellos, y la vinculación de dichos conceptos con la realidad que lo rodea. Si se logra que combine un rol activo del estudiante con la formación recibida en el aula (una formación que no consista en una mera recepción de conocimiento y posterior memorización de textos), entonces se estará preparando al estudiante para el ejercicio de su profesión. No obstante, como explica Gordillo, esto es *“intelectualmente un desafío mayor que repetir libros de texto, y hasta puede representar mayor inversión de tiempo”* (Gordillo 1988: 37). En segundo lugar, a partir del punto de vista del docente universitario, desde las etapas más tempranas de la planificación, debe apuntar a que el estudiante sea capaz de interpretar la realidad en función de los conocimientos adquiridos. En este sentido es que debe replantearse el rol docente, para articular el conocimiento, dentro y fuera del aula, a fin de resignificar el proceso de enseñanza aprendizaje. La propuesta educativa debe ser desarrollada no solo frente a situaciones en contextos conocidos, puesto que en el futuro profesional el estudiante puede encontrarse con situaciones conocidas pero que se enmarquen en un nuevo contexto normativo, social, internacional, e incluso disciplinario. Por tanto, el desarrollo de habilidades de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y enfoques interdisciplinarios, se vuelven fundamentales. Para que el docente sea capaz de crear un entorno para el aprendizaje crítico natural, deben estar dadas las condiciones desde la institución universitaria. Esto es, un contexto que ayude a los estudiantes a pensar críticamente, estimulándolos con preguntas que les interesen y los sumerjan en la disciplina, generando un ambiente distendido donde se disminuya el miedo a equivocarse y favorezca el aprendizaje significativo, apoyado por el docente en todo momento (Bain 2007). En definitiva, la función del docente universitario es guiar al estudiante para el futuro ejercicio profesional, brindarle los conocimientos necesarios para que pueda interpretar la realidad, incluso nuevas realidades y desarrollar el espíritu crítico.

4. El caso de la Facultad de Derecho

Teniendo en cuenta las variables del aprendizaje significativo previamente indicadas, debe plantearse cómo pueden trasladarse las mismas a la práctica docente en la UR, específicamente en la Facultad de Derecho. El método del caso se presenta como un medio idóneo para el desarrollo de habilidades de interpretación e investigación, muy usado tanto en la disciplina económica como jurídica internacional. En este método, el

alumno primeramente debe estudiar la bibliografía indicada, luego el docente plantea casos prácticos, y finalmente el docente se encarga de aclarar dudas y realizar correcciones y/o propuestas, en base a lo generado por el estudiante (Fleitas Ortiz de Rozas 1996). A modo de ejemplo, en el curso de Derecho Internacional Público cuando se estudia el tema de los Principios y Deberes de los Estados, se plantean situaciones hipotéticas vinculadas a la prohibición del uso o amenaza de la fuerza, legítima defensa y no intervención, que el estudiante deberá resolver aplicando las normas internacionales vigentes. De esta manera, se le dan las bases para que a posteriori sea capaz de interpretar la realidad actual, como ser el caso de la intervención autorizada por el Consejo de Seguridad en Libia (2012). Otro ejemplo se da en los contenidos programáticos relativos a Microeconomía en los cursos de Economía I-II (RRII), ya que se propone una combinación de noticias periodísticas con los contenidos teóricos de la bolilla. Se les plantea un caso en el cual se estudia la conducta del productor, del consumidor o las características de los mercados. El uso de un caso permite pedagógicamente informar de una situación, motivar y facilitar la discusión de un asunto, para que el estudiante desarrolle habilidades, encuentre alternativas de solución y entender diferentes perspectivas. Es así que permite proyectar los contenidos de las asignaturas a la práctica profesional como futuros analistas. Otra posibilidad en el aula, es el uso de mapas conceptuales, esto es, un instrumento en el cual los conceptos se presentan en forma gráfica, jerarquizados en distintos niveles desde lo general a lo particular. Le permiten al docente, identificar las ideas previas del estudiante y generar vínculos con nuevos conceptos a ser desarrollados en el aula, punto esencial para distinguir el aprendizaje significativo del aprendizaje memorístico. Se cita el caso del curso de Economía II, titulado “El Espacio Económico Mundial y las Relaciones Económicas Internacionales”, destinado a los estudiantes de segundo año en RRII. La materia plantea un abordaje histórico, teórico y descriptivo-normativo de la formación y funcionamiento del espacio económico mundial, para ello se parte de repasar el concepto de Economía Mundial y sus características, para luego incluir el detalle de cada región, y dar en profundidad América Latina y Uruguay. Al estudiante se le presenta un mapa conceptual que pretende ayudarlo a visualizar la relación de conceptos planteados desde un comienzo del curso y asegurar que entienda su encadenamiento. Asimismo, los mapas conceptuales son especialmente útiles para facilitar a los estudiantes estructurar, relacionar y profundizar el temario del curso y la vinculación entre asignaturas (contenidos transversales y complementarios), especialmente importantes para el futuro ejercicio profesional del estudiante. Como indica Bunge, es necesario que las ciencias sociales *“tengan un núcleo común, que se construyan más puentes entre las distintas especialidades y que se adopte un enfoque filosófico explícitamente racionalista, realista y sistémico.”* (Bunge 2006: 145) En esta línea, cabe destacar que los contenidos del curso de Formación Docente (Convenio Universidad de Buenos Aires y la UR), fomentan a los docentes participantes a diseñar estrategias didácticas que incluyan actividades donde se desarrolle el aprendizaje significativo. Sin duda, la experiencia de los colegas docentes de la UBA propuso poner en perspectiva la realidad local. En el debate de clase se evidenció la necesidad del fortalecimiento de las áreas de formación docente.

Si se propone un docente como guía del estudiante se hace más valioso tener un espacio para compartir saberes e incluso de colaboración para repensar los problemas de la sociedad actual.

5. Conclusiones

Este trabajo pretendió repasar los principales aspectos conceptuales así como algunas experiencias de aula e institucionales que la Facultad de Derecho viene impulsando en torno al aprendizaje significativo. Se partió de la hipótesis que el desarrollo del aprendizaje significativo en las carreras universitarias, es la base fundamental para un futuro ejercicio de la profesión en la Facultad de Derecho (UR). En este sentido, al entenderse confirmada la hipótesis inicial, se plantearon diferentes herramientas que favorecen una mejor formación curricular y por tanto, bases sólidas para el futuro ejercicio de la profesión. El desarrollo del aprendizaje significativo en las carreras universitarias es fundamental para repensar el ejercicio profesional de las carreras dictadas en la Facultad de Derecho a partir de la combinación de los esfuerzos desde el aula pero con el necesario apoyo institucional. En una sociedad cambiante y dinámica como la actual, se vuelve imprescindible que el docente reflexione sobre los aspectos motivacionales, sobre el clima en el aula y sobre la disciplina y sus contenidos. Como consecuencia, se evidencia la necesidad de un docente actualizado, no solo en lo relativo a la revisión de contenidos programáticos (y por tanto, planes de estudio más flexibles) sino también en la comprensión de los estudiantes.

Reseña bibliográfica

AUSUBEL, David (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
BAIN, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Univ. de Valencia, Valencia
BUNGE, Mario (2006). *Cien ideas*. Editorial de Bolsillo. Buenos Aires.
FLEITAS, Abel (1996) *Derecho de familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes*. Astrea, Buenos Aires.
GORDILLO, Agustín (1988) *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Civitas, Buenos Aires.
UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: "La educación superior en el siglo XXI – Visión y acción"*

Alternativas didácticas y formación pedagógica. Formas de incorporar métodos prácticos a la enseñanza clásica.

Oscar Walter Gangi

Abogado - Ayudante de Primera – Teoría del Estado – Facultad de Derecho – UBA.

Resumen: *Los beneficios de incorporar alternativas didácticas a la enseñanza clásica. La necesidad de complementar el conocimiento jurídico con una adecuada formación pedagógica.*

En la difusión de alternativas didácticas, la carrera docente de esta facultad, juega un papel preponderante. Cursando la misma, muchos profesores, advierten la posibilidad de implementar nuevos métodos a la enseñanza del derecho. Sin embargo, la clase magistral, que aparece como el principal obstáculo, permite que muy pocos se atrevan a incorporar actividades prácticas a la teoría expositiva.

La tendencia conservadora que se opone a modificar la estructura de la enseñanza clásica, no solo involucra a los docentes, sino también a los alumnos, responde a varios factores, que tratare de enumerar.

Para el docente, abandonar la exposición teórica clásica aparece como un riesgo académico. Y aunque no todo monologo reviste la calidad de clase magistral, no es tarea fácil para el orador que cree captar el interés de la concurrencia, arriesgar su exposición con la incorporación de alguna alternativa didáctica, que le asegure el mismo resultado.

Para el alumno, una exposición con frustrada participación, puede tener su razón de ser en la insuficiencia académica, por lo tanto, un buen discurso del docente aparece siempre como menos riesgoso. Pero existen discursos vacíos de contenido, que sumado a la limitada participación del educando, pronostican entre otros aspectos negativos, el descenso de la excelencia académica.

No se trata de eliminar la llamada clase magistral, sino incorporar métodos didácticos, por medio de diversas opciones, donde los contenidos teóricos se complementan con las alternativas prácticas que propongo.

Pero la incorporación de dichas técnicas a los contenidos teóricos de la cátedra, no consiste en poner en práctica una serie de ensayos improvisados, porque si las alternativas didácticas pretenden enriquecer los conocimientos en la enseñanza del derecho, deben responder a una adecuada formación pedagógica.

Palabras clave: Walter Gangi – Dr Gangi - Gangi – Dr Walter Gangi - carrera docente – formación pedagógica – alternativas didácticas - métodos prácticos - enseñanza clásica

Bienvenidos a la carrera: Diseño de clases para el primer año en ciencias jurídicas

Paola E. Zini Haramboure

Abogada, Especialista en Políticas de Integración Regional (UNLP) Ex Becaria de la Comisión Europea Programa ALFA – Université de Paris I Panthéon Sorbonne. Diplomada en Derecho Romano Público y Privado (UAI, Argentina). Profesora de Derecho Romano. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Resumen: “El cambio fundamental tiene que realizarse en el escenario metodológico: Es en lo cotidiano de los procesos de enseñanza, en el compromiso que asuman maestros y alumnos, en la formación que se promueva en el aula, donde la Universidad puede transformarse” (Díaz Barriga, 1991).

En el presente trabajo se aborda la problemática del diseño de clases presenciales para materias del primer año de la carrera en ciencias jurídicas, inquietud surgida a través de la experiencia docente en Derecho Romano en la Universidad Nacional de La Plata. Con dicho objetivo se exploran dos dimensiones fundamentales: la situación del sujeto-estudiante y la configuración didáctica elegida por el profesor.

En primer lugar, se describe brevemente el proceso de afiliación institucional e intelectual del ingresante, detallando las etapas de esta transición así como los desafíos propios de la alfabetización académica, a fines de contextualizar la necesidad de construir estrategias didácticas diferenciadas para el inicio de los estudios universitarios.

A continuación se analizan representaciones sobre la clase presencial, en particular en la formación legal - abarcando aspectos tales como planificación, desarrollo, tratamiento de contenidos disciplinares, vínculo profesor-estudiante, entre otros- de acuerdo a lo constatado en investigaciones sobre enseñanza jurídica.

Una vez realizada esta introducción, se destaca la importancia de innovar en el planteo metodológico de la clase –considerada como una unidad de sentido- tanto reflexionando sobre la perspectiva áulica así como aplicando criterios y prácticas que propicien la afiliación de los ingresantes. Esto implica revisar la estructura secuencial, las actividades orientadas al aprendizaje, la motivación de los estudiantes, la dinámica del trabajo grupal, la intervención del profesor, la utilización del espacio, el aporte de nuevas tecnologías y la producción de conocimiento en forma colectiva, justificando pedagógicamente las elecciones posibles para organizar una clase, entendida siempre como una relación dialógica.

Por último se propone un diseño pensado especialmente para el estudiante de primer año de la carrera en derecho, complementando diversas metodologías de enseñanza y sugiriendo recursos didácticos a tal efecto, con la intención de socializarlo con los colegas asistentes a las Jornadas.

Palabras Clave: proceso de afiliación – ingresantes - clase presencial – metodologías de enseñanza – configuración didáctica

El objetivo de esta ponencia es abordar la problemática del diseño de clases presenciales para materias del primer año de la carrera en ciencias jurídicas, inquietud surgida a través de la experiencia docente en

Derecho Romano en la Universidad Nacional de La Plata. A tal fin se hace necesario explorar dos dimensiones fundamentales: la situación del sujeto-estudiante y la configuración didáctica elegida por el profesor.

La experiencia que atraviesa en el ingresante en el inicio de la carrera se ha denominado “proceso de afiliación” y fue desarrollada en detalle en el texto de la investigadora argentina Miriam Casco (2007). De acuerdo a esta autora, la entrada a la Universidad ha sido analizada por el etnógrafo francés, Alain Coulon, quien la conceptualizó como *“un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra”*. Este pasaje ha sido definido como un proceso de afiliación intelectual e institucional y consta de tres etapas: en principio *“el tiempo de la alienación”* entendido como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior, luego *“el tiempo del aprendizaje”* que implica el esfuerzo y la puesta en práctica de estrategias personales para la adaptación progresiva por parte del estudiante y finalmente *“el tiempo de la afiliación”* en el cual se alcanza el dominio relativo de las reglas institucionales.

Este proceso tiene un doble desafío, por ello se habla de afiliación intelectual –considerada como el aprendizaje de las pautas académicas y de las formas de apropiación del conocimiento- y de afiliación institucional – que apunta a la familiarización con el modo de funcionamiento de la universidad, los trámites administrativos de cada Facultad, las vías de inscripción a cursadas y exámenes finales, entre otras reglas-.

En este sentido el proceso conlleva un rito de iniciación: *“lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante”* (Casco, 2007:2) El llamado “oficio del estudiante” exige entrar en contacto con una nueva cultura, prácticas y códigos desconocidos; se realiza directamente en el terreno y es progresivo. Un aspecto importante de este oficio es encarar una nueva relación con el conocimiento, que permita la apropiación del mismo (Britos-Schneider, 2005:8)

Si el ingresante no llega a aprender su “oficio” lo más probable es que el proceso de afiliación falle, y derive en deserción estudiantil, sobretudo en los primeros años de la carrera. Las vivencias del ingresante en una universidad pública argentina han sido asimismo descritas por Carli (2012:66) en una reciente investigación señalando que: *“la llegada a la universidad constituye una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya de ingreso irrestricto, pero débil en rituales y soportes institucionales”*

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales esta situación se hace evidente: las clases son masivas, se acota la problemática del ingresante al mes inicial del curso nivelatorio sin considerar las dificultades que surgen a lo largo del año, los estudiantes no siempre reciben la contención necesaria y se genera una brecha que a veces parece insalvable.

Así es que resulta estratégico definir un planteo didáctico para las clases presenciales, ya que no sólo se traducen en un espacio de encuentro entre profesores e ingresantes sino que inciden directamente en la relación de los estudiantes con el conocimiento. Sin embargo, para proponer una innovación es preciso conocer previamente las prácticas actuales y las representaciones sobre la clase presencial en ciencias jurídicas.

Tradicionalmente las propuestas metodológicas en las cursadas de Derecho han consistido en clases magistrales, con análisis de textos – ya fuera leyes o sentencias o algún artículo de doctrina- y exámenes parciales orales o escritos acotados al desarrollo de conceptos. En efecto, de acuerdo a una investigación realizada en la propia Facultad (González-Cardinaux, 2010) surgen muy notoriamente ciertas prácticas ligadas a la enseñanza tradicional del derecho: primacía absoluta de la clase magistral, falta de planificación y preparación de las clases, enseñanza basada en contenidos, individualismo en el trabajo de cátedra, desvinculación de los profesores con el proceso de aprendizaje, evaluación basada en la repetición de conceptos y habilidades memorísticas, distancia entre el profesor y los estudiantes, entre otras. En este marco la clase presencial se representa como un espacio de protagonismo del profesor, no planificado, exclusivamente dedicada al contenido teórico, de carácter repetitivo y con escasa o nula participación del estudiante. En términos del profesor chileno Coloma Correa la interacción predominante en la clase magistral se caracteriza entre otras cosas *“por una odiosa asimetría entre profesor y estudiantes”* (2005:136)

Así entonces se impone una pregunta: ¿cómo se podría innovar en el diseño de clases presenciales para el primer año en ciencias jurídicas? Sin duda lo primero que se debe encarar es la elaboración de una construcción metodológica para la cursada, que se conformará *“a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella”* (Edelstein, 1996:82) Esta construcción metodológica será relativa, singular, construida para un objeto de conocimiento particular (en este caso Derecho Romano) un sujeto particular (el ingresante) y un contexto áulico e institucional particular (un aula universitaria de primer año, pública y masiva). Lo expuesto implica pensar la clase como una verdadera unidad de sentido, inscripta en proyecto pedagógico, asumiendo la necesidad de planificarla críticamente.

A tal fin será indispensable recuperar la definición de configuración didáctica entendida como *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (Litwin, 1997:97) Lo que diferencia una configuración didáctica de aquella que no lo es, radica en la intención de enseñar y de generar un ámbito que propicie el aprendizaje de los estudiantes. Por ello coincidimos plenamente con la autora citada cuando sostiene que *“pensar la clase anticipadamente fue siempre la expresión del compromiso del docente con su tarea”* (Litwin, 2012:155)

En este sentido la configuración didáctica de una clase presencial se convierte en un proceso de reflexión, que exige tomar en cuenta diversas categorías tales como la estructura secuencial, las actividades orientadas al aprendizaje, la motivación de los estudiantes, la dinámica del trabajo grupal, la intervención del profesor, la utilización del espacio, el aporte de nuevas tecnologías y la producción de conocimiento en forma colectiva.

Usualmente, al idear esta configuración, se cae en la tentación de oponer las clases teóricas a las clases prácticas, o de plantear una dicotomía entre la clase magistral y el método de casos (Ylari, 2012) Sin

embargo, en una clase destinada a ingresantes, no sólo es posible sino también deseable complementar diferentes metodologías de enseñanza.

Así lo explica Davinial respecto de la aparente contradicción entre métodos y estrategias de enseñanza:

“Pero un método no es una camisa de fuerza o una regla a seguir, ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo aplica de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los métodos adecuados a sus fines” (2008:73)

En consonancia con la perspectiva citada, se propone entonces un diseño de clases presenciales para ingresantes en ciencias jurídicas, estructurado en tres etapas, combinando diferentes recursos docentes, con el objetivo de favorecer la alfabetización académica, motivar a los ingresantes y promover la construcción de conocimiento.

Las tres etapas reconocen un esquema básico de apertura, desarrollo y cierre, tomando como premisa lo manifestado por Bain *“enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan”* (2007:62)

En la apertura resulta esencial una introducción clara y atractiva al tema de la clase -para lo cual puede ser útil comenzar con un breve video, una frase-disparador escrita en el pizarrón, una imagen comentada o incluso un mapa conceptual- seguida por una discusión con los estudiantes sobre los conocimientos y/o representaciones sobre ese contenido.

En cuanto al desarrollo, se podría subdividir a su vez en tres instancias, una correspondiente a la exposición del profesor, otra con actividades pensadas para el aprendizaje significativo y una tercera que refleje la puesta en común, a través de un debate o diálogo reflexivo –en términos de Davini-. En la instancia dedicada a las actividades, se priorizará el trabajo grupal, la selección de materiales apropiados a tal efecto y la diversidad de tareas, todas ellas orientadas a reforzar la alfabetización académica, descrita como *“las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior”* (Carlino, 2012:13)

Por último pasamos al cierre que, así como la apertura, se convierte en un momento fundamental para la estructura global de la clase - ofreciendo tanto un espacio para dudas y consultas como un anticipo del próximo tema- e incluso una excelente ocasión para realizar breves entrevistas de seguimiento y tutoría con los ingresantes, ya sea a nivel grupal o individual.

De esta manera, la clase debe representar un ámbito estimulante, de producción colectiva de conocimiento, de discusión y debate, y también, como sugiere Meirieu, un espacio de seguridad –sobre todo cuando es destinada a ingresantes- :

“Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear “espacios de seguridad” en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo” (1998:85)

Se considera que, a través del diseño propuesto, se puede crear un clima de aprendizaje propicio para el proceso de afiliación intelectual de los estudiantes, que los desafíe, los motive y les brinde un andamiaje, a

la vez que integre actividades de lectura y escritura, consideradas como una necesidad estructural del futuro abogado.

En conclusión, es cierto que la manera de preparar la clase es una construcción personal y singular de cada docente, pero entendemos que siempre debe apuntar a cumplir con el siguiente postulado de Freire:

“Enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover la curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con sus profesores” (Freire, 2004:6)

BIBLIOGRAFÍA

- BAIN Ken (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BRITOS, M. de P. – SCHNEIDER M. (2005) El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la universidad. En: *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2. Nº 1, noviembre. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- CARLI Sandra (2012) *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la Educación Pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CARLINO Paula (2012) *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- CASCO, Miriam (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En: *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”*. Tandil, Argentina.
- COLOMA CORREA Rodrigo (2005) El ocaso del profesor Binns. Una ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile. En: *Revista Ius et Praxis* Nro 11 (1). Chile: Universidad de Talca.
- DAVINI, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DÍAZ BARRIGA Ángel (1991) “La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la Universidad” En: *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- EDELSTEIN, Gloria (1996) Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, Paulo (2004) *Un grito manso*. Siglo XXI: México.
- GONZALEZ Manuela G. y CARDINAUX Nancy (2010) *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: EDULP.
- LITWIN Edith (2012) *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, Philippe (1998) A mitad de recorrido por una verdadera ‘Revolución Copernicana’ en Pedagogía. En: *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- YLARRI Juan Santiago (2012) La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. En: *Revista Academia*, Año 10 Nro 20. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

ESQUEMA BÁSICO DE CLASE PRESENCIAL DESTINADA A INGRESANTES EN CIENCIAS JURÍDICAS

Esta propuesta se pensó para una clase presencial de dos horas, complementando diversas metodologías de enseñanza que promuevan la alfabetización académica de los ingresantes. En cada etapa se sugieren métodos –seleccionados de la obra de Davini- y recursos TIC; los cuales podrán ser asociados a los materiales didácticos que cada profesor elija para presentar el tema.

INTRODUCCIÓN: Brevísima reseña de la clase anterior

Presentación del TEMA de la clase con un organizador anticipante: Video

Frase – disparador

Imagen comentada Aprox 15 ms

Mapa conceptual

Intercambio con los estudiantes sobre conocimientos previos

Métodos: Transmisión significativa, Diálogo reflexivo

Recursos TIC: Youtube, ThingLink, Cmap, Spicy Nodes

DESARROLLO: Exposición del profesor con recursos elegidos a tal efecto – Aprox 30 ms

Actividad grupal o individual de los estudiantes – Aprox 30 ms

Puesta en común, a través del debate o diálogo reflexivo – Aprox 30 ms

Métodos para la Exposición: Transmisión significativa, Cambio conceptual, Diálogo reflexivo, Seminarios de Lectura y Debates

Actividades: Estudio de casos, Solución de Problemas, Construcción de Problemas, Método de Proyectos, Tareas de Lectura y Escritura, Simulación escénica

Recursos TIC: Prezi, Powerpoint, Wiki, Blog, Glosariosvirtuales, Padlet

CIERRE: Consulta sobre dudas y preguntas del tema del día

Recordatorio de tareas pendientes Aprox 15 ms

Breve anticipo de la próxima clase

Entrevistas de seguimiento grupales o individuales con los ingresantes

Métodos para la tutoría de ingresantes: Método basado en Fortalezas, Fijación de Metas, Motivación y Cambios

Recursos TIC: Padlet, Twitter, Herramienta Calendario de aulas virtuales, seguimiento semanal a través de correo electrónico y Foro virtual de consultas generales.

Aplicación de las habilidades propias del abogado como método de enseñanza del derecho en el CPO

Cynthia Palacios

Abogada - Profesora titular de la materia Régimen Procesal Sucesorio - Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Florencia Campanella

Abogada - Profesora auxiliar de segunda de la materia Régimen Procesal Sucesorio – Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Resumen: Mediante este trabajo tenemos la intención de mostrar la labor que venimos realizando hace dos años y medio en el dictado de la materia “Régimen Procesal Sucesorio”. Ésta es una materia optativa de la orientación de Derecho Privado a la que concurren alumnos que se encuentran próximos a culminar su carrera universitaria. Pensamos en la creación de esta asignatura teniendo en cuenta las expectativas que traían los alumnos a esa altura de la carrera de derecho. La demanda de estos estudiantes tenía que ver con el aprendizaje de todos aquellos aspectos prácticos de la profesión en sí. Y como docentes con alguna experiencia en la enseñanza del derecho consideramos que la didáctica más importante que podíamos utilizar era la transmisión de nuestras propias habilidades como abogados. Como expertos del derecho, recreamos en cada clase todas aquellas situaciones que afrontamos en el ejercicio de nuestra profesión, como ser: la entrevista profesional, sorteo de las causas, confección de escritos, audiencias, inscripción de sentencias en Registros de la Propiedad Inmueble/Automotor, liquidación del acervo, entre otros.

Esta herramienta de enseñanza, a su vez, es combinada con el “método de casos” que nos permite traducir en casos concretos, las habilidades que queremos transmitir. Éste método como herramienta didáctica es la que consideramos la más apropiada y con mejores resultados en el aprendizaje del derecho.

Es nuestra intención poder desarrollar en el trabajo propuesto todos estos aspectos que mencionamos como puntos estratégicos para una buena práctica de enseñanza y de aprendizaje.

Dar inicio a una nueva asignatura de la carrera de derecho puede no resultar una tarea sencilla. Menos aún cuando la experiencia docente no es la suficiente por diversos motivos.

En este trabajo tenemos la intención de reflejar aquellas habilidades propias de cada docente de la materia “Régimen Procesal Sucesorio” utilizadas para llevar adelante un curso ampliamente concurrido.

Estas habilidades mencionadas están íntimamente relacionadas con los siguientes puntos: poner en práctica todas las cuestiones aprendidas en la carrera profesional mediante el método de casos; demostrar situaciones exactas de la vida cotidiana profesional mediante el role play; realizar gran parte de las tareas prácticas del curso en un grupo de pares totalmente desconocido que les permita incorporar que en

algunas corporaciones (posibles empleadoras) es una cuestión fundamental poder manejarse en un equipo de trabajo; el desempeño individual de cada alumno basados en trabajos que requieren un análisis estrictamente propio de la situación que les permita pensar como un abogado individual e independiente cuyo sustento de vida tiene que ver con resolver situaciones problemáticas del cliente; la relación estrecha que se crea a lo largo del curso entre los alumnos y entre alumnos con los docentes de la materia que les permite trabajar en un ámbito de confianza donde preguntar y equivocarse sea natural y necesario para el aprendizaje, la realización de los trabajos individuales con anticipación al tema establecido para determinada clase que le permita al alumno traer al curso temas previamente leídos y analizados; el no control de la asistencia como una forma de que los alumnos tengan el control de sus propias responsabilidades y compromisos asumidos; la evaluación final con una metodología idéntica a todos y cada uno de los trabajos realizados en el transcurso de la cursada; una evaluación constante que nos permita tener un resultado final global de todo el desempeño del alumno y que no se halle supeditado a la buena o mala suerte del día del examen de cada uno; y como fin primero de toda la mitología mencionada precedentemente, la transmisión de los nuevos conocimientos objeto de esta materia y que está únicamente relacionada con cómo llevar adelante un proceso sucesorio con todas las variantes que pueden ir surgiendo.

METODOS DE CASOS

El método de casos es un sistema de estudio muy utilizado en las universidades más importantes del mundo y que en nuestra casa de estudio poco puede verse. Es un medio de aprendizaje que obliga a los alumnos a incorporar la parte más teórica por sí mismos y poder concretarlo a situaciones más reales de la vida profesional. Vuelve menos abstracta la idea de la profesión convirtiéndola en casos precisos.

Una versión más propia de este método tiene que ver con intentar desarrollar en nuestra aula dos principios pedagógicos básicos: (i) utilizar el caso concreto como punto de partida de la enseñanza de nuestra asignatura; y (ii) alentar a que nuestros alumnos estudien y comprendan los temas propuestos individualmente.

Somos conscientes de que instalar esta metodología no es tarea sencilla, pues los alumnos no traen incorporado el sistema de casos como vía natural de estudio. Puede costar y hasta generar cierta resistencia al principio de la materia. Luego, la práctica diaria genera que los alumnos logren apreciar el método encontrándolo hasta desafiante de poder brindar su punto de vista, distinto y variado uno de otro.

ROLE PLAY

En esta práctica poco común de la vida universitaria, tratamos de mostrar al alumnado ciertas situaciones de la vida profesional que no pueden apreciarse hasta que se está en ese rol concreto. Recibirse de abogado sin tener la experiencia de cómo será una audiencia, una entrevista con el cliente o el sorteo de una causa, puede producir mucho temor. Lo desconocido, lo que no sabemos, lo que nos genera

expectativas y ansias, muchas veces puede provocar efectos adversos que vuelvan al nuevo profesional un inexperto desconfiado de sus propias capacidades.

Mediante la dramatización, el intercambio de distintos roles como el de un cliente, el del abogado, un juez o un empleado público/ judicial, se logra acercar la idea de posibles situaciones y soluciones de casos. Volver natural ciertas situaciones de la vida del abogado permite apreciar al alumno como desenvolverse en su profesión. La llegada de un cliente desconsolado a nuestro despacho, con sentimientos muy concretos tales como la desesperación, el miedo, la necesidad de un consejo, la ayuda de su abogado para resolver asuntos vitales para esa persona, podría sorprender a un profesional recién recibido y generar que el cliente no se sienta contenido en sus necesidades. Interpretar a ese cliente, puede dejarlos sentir qué esperan ellos de un abogado en la misma situación. Interpretar al abogado les permite sentir qué cosas necesita captar de ese cliente para lograr un caso bien resuelto y que cumpla con todas las expectativas de ese cliente. Ver en situaciones concretas que nuestra profesión es un negocio, puede ayudarlos a respetar y organizar cada paso que se da.

A través de la práctica concreta de situaciones de la vida del abogado nuestros alumnos se encuentran obligados a tomar decisiones tal como lo harían en la vida profesional, convirtiéndose en los protagonistas de su educación; analizan y selecciona la información que les es suministrada caótica y ambiguamente (cuando un role play es sorpresivo y deben resolver la situación inmediatamente); y asumen la responsabilidad de idear un plan de acción que permita un desenlace positivo ante los conflictos presentados.

TRABAJO EN EQUIPO

La materia que dictamos, no sólo trata de brindar a los alumnos los conocimientos y experiencias que adquirimos como abogadas y los conocimientos técnicos que se deben tener de la asignatura que se ha diseñado, sino que también trata de que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, habilidad que es requerida en el campo profesional tanto como el conocimiento técnico.

La premisa es que el grupo de trabajo realice y lleve a cabo distintas consignas, fusionando todos los conocimientos que sus miembros poseen, ya que los mismos cuentan con distintas experiencias previas tanto educativas como de su vida laboral individual.

Pretendemos que los miembros del grupo compartan y diseñen distintas estrategias para resolver los conflictos que se les van presentando a través del paso de las clases. La propuesta es dejar de lado el aspecto individualista de nuestra profesión. Ya el Profesor Enrique Mariscal exponía hace algunos años en su cuento “Compartir” que “... *los logros que se obtienen individualmente se vuelven valiosos en la medida que trascienden nuestra soledad y se entregan generosamente a alguien que queremos y respetamos...*”

El trabajo grupal es fomentado por el cuerpo docente. Trabajamos en equipo desde el primer día, donde visualizan cada rostro de los compañeros que tendrán a lo largo del curso. Pueden oír diferentes historias

de vida, experiencias profesionales, educativa que permite ver de antemano la diversidad de personas que participarán de un bimestre arduo de trabajo.

Ya en las subsiguientes clases son presentados los grupos de trabajo, que se forman aleatoriamente y tratando de no concentrar equipos de amigos. Esta modalidad le permite al alumno poder convivir con una persona extraña, conocerla, apreciarla, valorar lo que puede traer esa persona y que muy probablemente compartirá con su par. Somos conscientes de que en la vida particular de cada uno, siempre nos toca convivir con un equipo nuevo, desconocido, que es distinto a uno, pero que nos hace falta para poder lograr un resultado positivo y conveniente para todos. Así, en estudios jurídicos, empresas, corporaciones, siempre será necesario contar con jefes, pares, empleados con quienes habrá que convivir y de los que se aprenderá sin excepción.

Estamos convencidos de que los docentes también debemos enseñarles a nuestros alumnos que compartir con el otro las tareas, la experiencia, las dificultades, son beneficiosas en cualquier lugar. A pesar de los problemas, diferencias y conflictos que puedan aparecer, el fruto del trabajo del equipo siempre tiene un sabor diferente.

TRABAJO INDIVIDUAL

Y si bien el trabajo en equipo es considerado fundamental, no menos importante es el desempeño individual de cada uno de los alumnos.

Somos conscientes de que la profesión siempre necesita de nuestro propio talento para llevar adelante el éxito que se necesita. Hablamos de éxito como lograr el resultado que se espera o el necesario, no como reconocimiento o destaque. Por ello, también intentamos que el alumno pueda encontrarse consigo mismo en algunas actividades de la materia. Pensar por sí mismo, buscar y encontrar la propia conclusión o resultado, vuelve los logros más propios y con una satisfacción de que el esfuerzo de uno siempre tiene un buen puerto.

Existen trabajos que sólo debe resolver el alumno pero que no se separa de la idea de pensar y analizar. Nunca se estimula al estudiante a sentarse a producir monografías o trabajos extensísimos que no enriquecerían su momento de estudio, sino a poder leer sus libros de texto con el fin único de poder pensar por sí mismos cómo utilizar lo que otros ya han dicho o hecho, para aplicarlo a la situación concreta.

RELACIÓN ALUMNO- ALUMNO, ALUMNO-DOCENTE

La relación más humana que existe entre los alumnos con sus pares y los alumnos con sus docentes, es una situación clave para poder llevar adelante todos los métodos que nos proponemos.

Intentamos generar un clima de armonía, donde el docente no sea inalcanzable o un dios de la sabiduría. Por lo contrario, fomentamos y estimulamos el acercamiento entre todos.

Creemos que conocer el nombre de cada uno de nuestros alumnos resulta muy grato para todos estos estudiantes que en años de carrera sólo fueron un número más o de la audiencia.

Nuestro curso en particular requiere de una cantidad numerosa de docentes para poder lograr todos los objetivos que nos propusimos con esta idea. Por ello nuestro staff de profesores está compuesto por lo menos por seis personas entre los cuales se encuentran docentes más experimentados, nuevos docentes auxiliares, ayudantes alumnos, docentes invitados. De esta forma, cada uno cumple un rol específico

Seguimos una práctica que tomamos de nuestros mentores y que consiste en designar a cada grupo de trabajo un docente tutor que ayuda durante toda la cursada a resolver las situaciones generadas. De esta forma, hay un referente más cercano que puede establecer vínculos entre los demás docentes e incluso entre propios compañeros de estudio.

Asimismo, el canal de comunicación fuera del aula es llevado adelante con el correo electrónico, que permite la confidencialidad que necesita el alumno y la comunicación grupal que requiera el momento. El docente está 100 % avocado a responder estas consultas de manera tal que la inmediatez se vuelva un punto fundamental en la fluidez del trabajo con el alumno.

Asimismo, los docentes del curso son profesionales ampliamente comprometidos con la materia y conscientes de que el docente es una figura clave para el desarrollo de la carrera profesional de cada alumno. Además esta situación les deja ver a los estudiantes que el docente tiene un compromiso asumido con su aprendizaje y que hay un constante feedback entre lo exigido y el resultado. El alumno lo aprecia, lo valora y exterioriza al finalizar el curso que el docente cumplió un rol fundamental en su proceso de aprendizaje. Se sienten contenidos por el grupo completo de docentes.

Todo lo mencionado precedentemente permite que el equipo docente a cargo de la asignatura, no sea un mero expositor de conceptos y teorías, sino que sea un participante activo en el intercambio entre Alumnos dirigiéndolo y redireccionándolo a los objetivos propuestos por el curso cuando es necesario.

PRE LECTURA DE LOS TEMAS DEL DÍA

Sabemos que el estereotipo de alumno de hoy no llega a la clase con la lectura previa del tema, lo que vuelve imposible llevar a cabo el desarrollo de una clase en la que los alumnos aporten una participación de calidad.

El entorno social y el ambiente en el que vive hoy un alumno ha cambiado. El alumnado que se inscribe a esta materia por lo general lo hace por el horario de cursada que resulta práctico para todos (20 a 21.30 Hs). Todas personas adultas, algunos de ellos con más de un trabajo, otros con familia a cargo, algunos desmotivados y por último aquellos que sólo quieren pasar desapercibidos. Frente a estas circunstancias pensamos en generar la lectura obligatoria de manera más explícita. Los trabajos prácticos son obligatorios y están predeterminados en el cronograma de clases de manera tal que el estudiante puede organizar sus tiempos si lo desea. Además los trabajos deben ser aprobados y para ello se requiere especial atención y lectura previa de los temas desconocidos. La fecha de entrega del trabajo coincide necesariamente con el tema a ver ese día. De esta manera el alumno termina de comprender todos aquellos textos que pudieron quedar inconclusos.

ASISTENCIA A CLASE

La asistencia a clase del alumno no es condición de regularidad. Pensamos en que no se requiere un seguimiento estricto de la concurrencia o no de los alumnos a la cursada. Confiamos en que son personas adultas que pueden administrar sus decisiones y que el resultado final es el más importante. Esta situación le quita al alumno un peso y hace más viable manejar sus tiempos. Aún así queremos destacar que el porcentaje de alumnos que asisten clase a clase es altísimo. Entendemos este resultado como propio de los objetivos logrados.

EVALUACIÓN

La evaluación del alumno nunca está supeditada a un solo momento: a evaluación final. Entendemos la evaluación final como necesaria para poder determinar los logros que se pudieron obtener.

Sin embargo la evaluación es diaria y surge de muchos aspectos: la participación del alumno, pensada como una participación de calidad, en la que el alumno puede mostrar lo que sabe, lo que no sabe, sus ganas de aprender, y aportar a todo el equipo; la presentación en tiempo y forma de todos los trabajos individuales, que demuestra un esfuerzo de cada uno de los alumnos, su evolución entre el primero y el último trabajo realizado; el trabajo grupal donde evaluamos la predisposición para generar el éxito de todos a partir del talento de cada uno, resolver situaciones propias de la convivencia, proponer, liderar; y la evaluación final que es el broche de oro de todo el esfuerzo de los alumnos, pero no así la más importante o decisiva. Creemos enfáticamente que el aprendizaje debe evaluarse desde todos los puntos de vistas y que un momento en el mundo (como es la evaluación final) no puede determinar todo lo que se sabe o no se sabe. Y por último, refiriéndonos más concretamente a la evaluación final, ésta tiene que ver con realizar un ejercicio completo, integral, conocido, para el cual se pudo practicar durante toda la cursada. Este trabajo es escrito y nunca sorprende al estudiante pues sigue la misma línea de trabajo que llevaron a cabo los meses de estudio. Abarca todos los temas vistos, pero siempre relacionado con lo práctico, donde puedan consultar sus textos, sus normas, códigos, apuntes y todo lo que necesiten, como si fueran un abogado profesional.

TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO

Esta materia está basada en la enseñanza del proceso en sí de un juicio sucesorio, donde la parte más teórica se tiene por sabida y donde sólo se hace hincapié en todas esas cuestiones que resultan aún no descubiertas por los alumnos que nunca tuvieron contacto con la profesión. Es la fusión de dos materias en su parte más específica: “elementos de derecho procesal” y “derecho de familia y sucesiones”. El objeto de esta materia es poder darle herramientas al próximo abogado para poder llevar a cabo un proceso muy común como es el de una sucesión.

El objetivo más importante tiene que ver con desarrollar habilidades específicas en el alumno de aplicación de los conocimientos y no brindarles meras explicaciones teóricas. Creemos con firmeza que enseñar la razón de la aplicación de las leyes, cómo deben ser interpretadas, cuándo son de aplicación al caso concreto o cómo evaluar qué estrategia tomar para lograr el trabajo encomendado por un cliente, qué postura tomar, saber que necesito del otro, administrar los tiempos, son fundamentales para lograr que sean profesionales de excelencia en un futuro no lejano. Esos abogados que tratamos de formar serán los que puedan demostrar buen juicio y tino a la hora de ejercer la profesión.

BIBLIOGRAFIA

- “¿Quién Dice que los Estudiantes no Comprenden lo que Leen?” – Guillermo Jaim Etcheverry - 12 de Febrero de 1994 - Diario La Nación
- “La Educación, en su Peor Momento” – Eduardo López Betancourt - 16 de mayo 2008 - www.eduardolopezb.com
- “Día del Maestro y la Enseñanza Universitaria” - Eduardo López Betancourt - 19 de mayo 2011 - www.eduardolopezb.com
- “Impartir Clases en el Ámbito Del Derecho”- Eduardo López Betancourt - 12 de abril de 2012 - www.eduardolopezb.com
- “Teoría de la Enseñanza Jurídica” - Eduardo López Betancourt - 30 de marzo de 2012 - www.eduardolopezb.com
- “Medios en la Enseñanza del Derecho” - Eduardo López Betancourt - 8 de abril de 2013 - www.eduardolopezb.com
- “Compartir” Prof. Enrique Mariscal
- “The Case Method at HBS”- www.hbs.edu
- “Elements of Effective Class Preparation” - C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning - Harvard Business School
- “Guidelines for Effective Observation of Case Instructors” C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning - Harvard Business School

Culpar a otro: la pedagogía de la queja

David Manuel Mosquera Schwartz

Abogado, Profesor en Ciencias Jurídicas, Maestrando en Docencia Universitaria (UBA), Profesor del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina en “Elementos de Derecho Procesal Penal y Garantías del Proceso” en la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la función policial, Auxiliar de primera en “Epistemología y Metodología de la Investigación” cátedra de Cardinaux, Auxiliar de segunda en “Teoría del Delito y Sistema de la Pena” cátedra de Alagia, investigador en formación (miembro DeCyT 1228 y 1213), Asesor en Aplicación Evaluativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (ICCS 2009), Profesor titular y suplente de media en diversas asignaturas, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen: Es común escuchar en el diálogo entre docentes universitarios quejas sobre el nivel, las condiciones y circunstancias de los alumnos.

En dichas quejas siempre existe un culpable que nos exonera de toda responsabilidad de enseñar: que la culpa la tiene la secundaria, que no los prepara para la Universidad, la culpa la tiene la primaria también, porque no saben escribir; o la culpa la tiene el profesor de la materia anterior que no le enseñó los conocimientos que necesitan para mi materia; e incluso que la culpa la tiene la propia Universidad que dejó anotarse a tal persona cuya discapacidad le impide realizar las actividades que prepara el docente emisor de la queja.

Pero, ¿qué hace el docente por estos alumnos? Cuando un docente abandona a uno o varios alumnos responsabilizando a otros, está renunciando a enseñar: sin intención de enseñar, no hay enseñanza. Considerar que un alumno no puede aprender es destruir dicha intención de enseñar. Si entendemos que la labor del docente es enseñar todo a todos, no enseñar a algunas personas los contenidos de la materia es aceptar el incumplimiento de su trabajo.

Cada culpabilización que realiza el docente “quejoso” implica una quita de responsabilidad pedagógica y social en la labor docente, y también deja al descubierto algo que el docente no está dispuesto a hacer (por ejemplo a cambiar su estrategia de enseñanza).

El presente trabajo busca señalar brevemente las excusas más comunes que esgrime el docente universitario para justificar su renuncia (parcial o total) a enseñar, proponiendo acciones que sí puede llevar a cabo el docente para cumplir su obligación de enseñar su materia.

No se buscan actos heroicos, o de habilidad circense, o de paciencia budista. Se propone una reflexión sobre un docente posible, dirigido al docente de carne y hueso.

Por último, se advierte que el presente trabajo, por su temática, reflexiona sobre el rol docente, el de la Universidad, y sobre el lugar que la pedagogía debe reclamar en los claustros universitarios.

Palabras clave: pedagogía – rol del docente universitario – educación inclusiva.

Introducción.- Es muy común escuchar entre docentes de educación universitaria quejas sobre la formación de los alumnos, quienes, según ellos, son carentes de una serie de virtudes que corresponde su enseñanza exclusivamente a otros niveles educativos.

Algunos docentes se quejan de problemas de redacción de sus educandos, otros de la falta de conocimientos básicos sobre la materia que debieron ser adquiridos en materias previas, y los más extremos se quejan por la laxitud de la Universidad en la selección de sus estudiantes.

Lo grave del asunto no está dado por la queja en sí, cada uno de nosotros se encuentra con derecho a expresar libremente su opinión, sino por su funcionalidad anti-pedagógica. Incluso varios lo utilizan como fundamentación pedagógica para justificar *no enseñar*. Aquí, la labor docente se centra en excluir al alumno por “*portador de carencias*”.

Asimismo, el docente que esgrime esta llamativa pedagogía de la queja, desconoce que su postura es también producto de una carencia, una falla de su formación pedagógica.

La queja como freno a la acción y a la reflexión.- Cuando la queja fundamenta un no hacer, tiene consecuencias directas en el proceso de enseñanza de quien se queja. Se vuelve un obstáculo para la realización de la tarea docente, y termina por consolidar prácticas que nada tienen que ver con la máxima de Comenio de “*enseñar todo a todos*”.

Además, termina por justificar el mínimo esfuerzo en la realización de las tareas docentes, perpetuando estrategias de enseñanza a lo largo del tiempo, las cuales se utilizan sin ningún tipo de actualización o reflexión. Por lo que la tarea de planificar se ve perjudicada y queda totalmente abandonada a la repetición de una sola planificación a lo largo del tiempo.

Cualquier participación o pregunta de los alumnos será rápidamente descalificada y tomada como un *no conocimiento*, es decir, como algo contrario a un conocimiento, y no como un *conocimiento protodisciplinar* que puede ser utilizado como anclaje para los contenidos que desean enseñarse en dicha materia, un error que habilita el aprendizaje. La eliminación de participación del alumnado también importa una disminución de la capacidad de transmitir ideas y conceptos entre los alumnos, limita la interpretación muchas veces a la mera reproducción, e impide una hermenéutica de los contenidos a ser enseñados.

Se produce un divorcio entre la tarea del docente y la observación de la clase, el docente renuncia a enterarse de lo que sucede en el aula, y poco a poco queda solo. No quiere decir que los alumnos abandonen físicamente el ámbito áulico, sino que termina el docente hablando solo y darse la clase a sí mismo. Llegará un punto que, incluso, creerá que sus clases son magníficas, ya que la ausencia de observación de la clase impide toda crítica de su proceso de enseñanza y, lo que es peor, de toda reflexión. De esta forma, queda frustrada toda *transposición didáctica* de los contenidos a ser enseñados.

La ilusión de dar una buena clase terminará por ser completada por un “mercado negro” de respuestas a los exámenes de sus materias, ya que la incapacidad de actualización de la planificación, las estrategias de enseñanza, y los dispositivos (de enseñanza y de evaluación), generarán la capacidad en el alumnado de predecir lo que el docente desea leer en los exámenes, en función de su oficio de alumno.

Finalmente, el docente cree que es un gran profesor y que sus alumnos no saben absolutamente nada, lo cual refuerza nuevamente la queja y la perpetúa.

De este estado es muy difícil salir, ya que supone que no necesita reflexionar sobre su práctica docente, sino simplemente que el alumno deje de ser como es: “*carente*”. Este deseo de transfiguración del alumno se ve comúnmente reflejado en añoranzas de alumnos de épocas antiquísimas. Sostienen que alumnos eran los de antes (muchas veces ello se transforma en un comentario autorreferencial), y que ahora sólo hay decadencia.

La ética de la acción profesional del docente.- Educar implica también la realización de una acción comunicativa, lo que significa reconocer al otro como un sujeto que, en ese espacio, tiene algo en común con el docente. La acción del docente del docente es teleológica, toda vez que su objetivo es *enseñarle a un otro algo*. La ausencia de esa finalidad en la acción educativa elimina su carácter de enseñanza: sin finalidad de enseñar no hay proceso de enseñanza.

Asimismo, educar también requiere una acción estratégica, y por lo cual también requiere de un posicionamiento ético para la adecuación de los medios a los fines. La ética media entre los sujetos, tanto enseñar como acción comunicativa como también estrategia desplegada.

En este sentido, la queja como negación a educar rompe el contrato pedagógico tácito entre el docente y el alumno en el que ambos pondrán su voluntad respecto de aquel objeto en común que los convoca en dicho tiempo y espacio. El docente que se presenta a un clase sin voluntad de enseñar está realizando una actuación para sí, y no está construyendo un diálogo con otro.

Se pierde de vista que la necesidad de mayores conocimientos o habilidades por parte del alumno es una circunstancia que lo une más al docente: es más amplio el objeto común que comparten ambos actores. Si el alumno supiera todo, ya no tendría sentido el proceso de enseñanza, incluso se rompería la relación asimétrica entre docente y alumno, y serían respecto del tema en común simplemente pares.

La queja como ruptura del diálogo entre educador y educando invisibiliza al alumno frente al docente. El docente ya no lo tendrá en cuenta, e incluso no lo reconocerá como alumno (hasta tal vez no lo recordará ni lo saludará en el pasillo si se lo encuentra). No vislumbra el docente que sin alumnos, no tiene razón de existencia su rol de educador.

“¡Los alumnos no saben escribir!”.- Generalmente se señala a los docentes del nivel medio y los de nivel superior de años anteriores con esta queja. Muchas veces el docente realiza esta crítica cuando se ha pasado la totalidad del curso haciendo clases magistrales o exposiciones y luego evalúa a los alumnos por escrito en una o dos instancias de evaluación.

El docente no toma en cuenta la falta de coherencia didáctica entre solicitar a los alumnos a hacer algo que jamás se hizo durante las clases: escribir. Será cuestión del docente permitir a los alumnos variadas oportunidades para que tengan la oportunidad de escribir, de utilizar los conceptos de la materia, e incluso permitir equivocarse y aprender de sus errores.

El docente que afirma que su labor es ajena a la enseñanza de la escritura estará cayendo en el mito que su materia se encuentra aislada de otros contenidos, como si se tratase de un compartimiento estanco; y que incluso los únicos contenidos que debe enseñar son los contenidos conceptuales específicos de la materia, desconociendo que también le corresponde la enseñanza de habilidades y actitudes que son transversales a todas las materias de la carrera. La escritura, especialmente la escritura técnica y académica es una de las habilidades que deben ser fomentadas por la totalidad de los docentes de derecho.

“¡Los alumnos no saben hablar!”.- Al igual que en la anterior queja, se asume que es consecuencia de profesores de años anteriores y de los del nivel medio. Muchas veces se toma un oral sin haber tenido jamás ninguna instancia previa que permita al alumno entablar un diálogo con el docente, ni siquiera durante las clases.

La construcción del diálogo entre docente y alumno no debe subsumirse tan sólo en la evacuación de dudas teóricas, sino que resulta importante que se realicen actividades que requieran de la oralidad de los alumnos, que les permita tratar de hacer aquello que luego se le exigirá en el examen final.

“¡Los alumnos no saben los conceptos básicos!”, o quejas de los profesores del Práctico Profesional.- Esta queja es producto de mitos subyacentes de los docentes de años anteriores que han creído que la práctica es contraria a la teoría al quitarle tiempo. Incluso algunos piensan que la práctica se encuentra reservada tan sólo al práctico profesional.

El docente del práctico no debe caer nuevamente en el error de los anteriores docentes de dar clases teóricas como si se tratara nuevamente de la materia anterior (es decir completamente teóricos), sino que corresponderá repasar los contenidos conceptuales que se requieren como conocimiento previo realizando un nexo constante con el mismo contenido pero de manera concreta (su práctica o un elemento concreto que represente dicho concepto).

Luego de abordar lo más simple de manera concreta, se podrá ir a cuestiones concretas más complejas que requieran la puesta en juego de una mayor cantidad de contenidos.

“¡Tengo varios “diversos” en el aula!” o la formulación discriminadora de la diversidad.- No debe confundirse el derecho a un acceso universal al conocimiento con la transformación de la lástima en un criterio de evaluación.

No sólo que la lástima no es un criterio de evaluación, sino que es la coronación de una ausencia de trabajo pedagógico dentro del aula, especialmente con aquellas personas que sufren de las consecuencias de encontrarse en un contexto discapacitante.

La labor docente aquí es establecer parámetros reales sobre los contenidos pueden ser apropiados por el alumno en función del perfil de egresado que uno está formando. Dicho perfil de egresado debe respetar todo tipo de diversidades, y no debe tener por afán homogeneizar a la población estudiantil, ya que de lo contrario se estaría teniendo una injerencia excesiva sobre la persona del alumno, lo que es contrario al respeto del otro como *ser distinto a uno*.

La adecuación de los contenidos debe realizarse como garantía de igualdad *en el punto de partida*, es decir poder garantizar a los alumnos una igualdad de oportunidades en el ejercicio de su derecho a aprender, y no garantizar la aprobación *-igualdad en el punto de llegada-* a pesar de que el alumno no valide los contenidos de la materia (teniendo en cuenta un perfil de egresado amplio adaptable a todo tipo de diversidad posible) o un cambio producto del proceso de enseñanza desplegado por el docente (en caso de una enseñanza procesual).

Aquí el reto es lograr superar las dificultades del contexto discapacitante, poder lograr comunicación entre el docente y el alumno, posibilitando la transmisión de conocimiento y la posibilidad de validación de los mismos. Este reto no se puede superar sin la cooperación del docente y del alumno, al igual que en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, los cuales requieren una unión de voluntades en un tiempo y espacio común, y la construcción de confianza.

Sin esta confianza, el docente nunca podrá ser asistido por el alumno con discapacidad que, generalmente, es quien más sabe qué acciones podría desarrollar el docente para acceder al contenido.

“¡Los alumnos no saben estudiar!” o “¡Leen de las guías de estudio y los apuntes!”.- Las estrategias que despliegan los alumnos son aquellas que les han resultado de utilidad para afrontar las materias anteriores (oficio de alumno), y es producto no sólo de la práctica de los propios alumnos, sino que también de lo que los profesores hacen con su curso. Si los profesores se conforman que el alumno reproduzca contenidos tal y como aparecen en el libro, luego resulta difícil pedirles que desarrollen otro tipo de habilidades que implique el cambio en la forma de abordar la materia.

Asimismo, muchas veces se requiere un contenido básico que puede ser suplido con la lectura de guías y de los apuntes. Compete al docente entender qué es lo que desea que el alumno obtenga de la lectura de textos académicos complejos y evaluarlo. Si en cambio se logra la aprobación con la mera repetición de un contenido conceptual, resulta más sencillo para el alumno leerlo directamente de un resumen. Como se ha dicho anteriormente, la tarea que se le pide al alumno y lo que se evalúa deben seguir el mismo objetivo, sino de lo contrario se estará resintiendo la coherencia didáctica de la propuesta de enseñanza.

Bibliografía

- BURBULES, Nicholas (1999), *“El diálogo en la enseñanza”*, ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Yves (2009), *“La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”*, Buenos Aires, Aique.
- CULLEN, Carlos A. (2000), *“El lugar de la ética en la formación docente”*, en *“Reflexión ética en educación y formación”*, Formación de Formadores Serie Los Documentos 11, pag. 67 a 83.
- LITWIN, Edith (1998), *“El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”*, en *Corrientes didácticas contemporáneas*, De Camilloni, Alicia, et. al., Argentina, Paidós, pp. 92-115.
- LITWIN, Edith (2011), *“El oficio de enseñar”*, ed. Paidós.
- MERIEU, Philippe (2001), *“Frankenstein educador”*, Barcelona, Laertes.
- MOSQUERA SCHVARTZ, David M. (2013), *“Alumnos sordos, Universidad que escucha”*, ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”*, Mexico, editorial Grao.
- PERRENOUD, Philippe (2006), *“El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar”*, Madrid, Editorial Popular.
- RANCIERE, J (2007), *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”*, libros del Zorzal, Bs As.
- SKLIAR, Carlos (2012), *“Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias”*, *“Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina”*, UNER Facultad de Trabajo Social, pag. 180 a 194.

Incorporación de estudiantes mayores de cuarenta años a la dinámica universitaria de la Facultad de Derecho (UBA)

Aldana Rohr

Abogada, jefa de trabajos prácticos suplente -interina- en la materia Derechos Humanos y Garantías -cátedra Travieso, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Adolfo Javier Christen

Abogado, ayudante de segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal –cátedra Niño, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Leandro Gabriel D’Ascenzo

Abogado, ayudante de segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal-cátedra Niño, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

Resumen: Con mayores o menores reconocimientos, con molestias fugaces o contundentes depresiones, “los 40” son una etapa en la vida tanto de hombres como de mujeres en la cual se produce lo que suele denominarse “crisis vital” por las ciencias que analizan la psique. Es irrefutable que, de por sí, las crisis vitales implican cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Ese peculiar contexto nos lleva a indagar sobre la situación de aquellos estudiantes universitarios que ingresan a la carrera después de haber cumplido los cuarenta años de edad. Reconocer cómo, por qué y para qué se incorporan estas personas a la vida universitaria representa una necesidad para la Facultad de Derecho -al menos así lo consideramos- y, en consecuencia, un desafío didáctico al momento de diseñar objetivos y/o técnicas para la práctica educativa. En este aspecto, postulamos la relevancia de la exploración del *ethos* del estudiante de Derecho para proyectar la implementación de distintos métodos de enseñanza en el aula y precisamente los estudiantes adultos pueden brindarnos otro punto de vista sobre las habilidades, capacidades y falencias tanto de los educandos como de los profesores.

En un primer momento, corresponde preguntar si poseemos los docentes las herramientas para canalizar las inquietudes de estos estudiantes. Luego, desde un aspecto más general, otras cuestiones llaman nuestra atención: ¿Debe hacer algo la universidad para fomentar la incorporación de los estudiantes mayores de cuarenta años? Y una vez incorporados, ¿corresponde brindar algún tratamiento especial?

Como antecedentes de valor -a modo de punto de partida para la discusión- pueden mencionarse la ejecución del Programa Sectorial “Grundtvig” en el continente europeo y diversas disposiciones de universidades españolas que han permitido, por ejemplo, tomar un examen de ingreso diferenciado para las personas mayores de cuarenta y cinco años de edad y brindarles atención específica en su transitar universitario.

Palabras clave: alumnos mayores de cuarenta, crisis vital, herramientas, “Grundtvig”, examen de ingreso diferenciado, atención específica.

I. Introducción

Con mayores o menores reconocimientos, con molestias fugaces o contundentes depresiones, “los 40” son una etapa en la vida tanto de hombres como de mujeres en la cual se produce lo que suele denominarse “crisis vital” por las ciencias que analizan la psique. Es irrefutable que, de por sí, las crisis vitales implican cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Ese peculiar contexto nos llevó a indagar sobre la situación de aquellos estudiantes universitarios que ingresan a la carrera después de haber cumplido los cuarenta años de edad. Reconocer cómo, por qué y para qué se incorporan estas personas a la vida universitaria representa una necesidad para la Facultad de Derecho -al menos así lo consideramos- y, en consecuencia, un desafío didáctico al momento de diseñar objetivos y/o técnicas para la práctica educativa. En este aspecto, postulamos la relevancia de la exploración del *ethos* del estudiante de Derecho para proyectar la implementación de distintos métodos de enseñanza en el aula y precisamente los estudiantes adultos pueden brindarnos otro punto de vista sobre las habilidades, capacidades y falencias tanto de los educandos como de los profesores.

En un primer momento, corresponde preguntar si poseemos los docentes las herramientas para canalizar las inquietudes de estos estudiantes. Luego, desde un aspecto más general, otras cuestiones llaman nuestra atención: ¿Debe hacer algo la universidad para fomentar la incorporación de los estudiantes mayores de cuarenta años? Y una vez incorporados, ¿corresponde brindar algún tratamiento especial?

II. Características de los estudiantes mayores de cuarenta años de edad

Estos estudiantes suelen tener diferentes necesidades, motivaciones y expectativas si los comparamos con gente más joven y, en particular, con quienes ingresan a la carrera directamente –sin solución de continuidad- desde la enseñanza secundaria. A dicha conclusión hemos llegado a partir de una serie de entrevistas que realizamos en el último de los módulos dictados en la Carrera Docente de esta facultad y también en base a nuestra propia experiencia docente.

Entre los aspectos negativos que puede acarrear este tipo de estudiantes vale destacar los siguientes:

- Existe la posibilidad de que las inhibiciones y los temores generados por el cambio que implica iniciar una carrera universitaria se acrecienten. Por ejemplo, pensemos en una personalidad consolidada con baja autoestima que lleva así un tiempo considerable y situémosla frente a un desafío totalmente novedoso: no es difícil suponer que surgirán respuestas como “yo no puedo” o “no voy a poder”. Este punto podría catalogarse, entonces, como experiencia negativa.
- Escaso contacto con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en tanto la utilización de éstas en el ámbito universitario parece estar en ascenso.
- Menor cantidad de tiempo para cursar y/o estudiar por motivos familiares o laborales. Dicha limitación es natural desde que nos referimos a jefes de familia, así como también a personas laboralmente activas, condiciones que a veces concurren simultáneamente en estos estudiantes.

Desde el ángulo opuesto, corresponde resaltar algunos de los factores positivos que pueden aparecer:

- Como contrapartida de aquellos que incrementan sus inhibiciones y temores, están quienes ven en el cambio la posibilidad de separar el pasado y elegir el futuro²¹, tomando el inicio de la carrera universitaria como una “segunda chance”.
- En igual dirección, resaltan estudiantes que poseen lo que podríamos denominar experiencia positiva. A saber, una carrera universitaria anterior o una exitosa vida laboral pueden generar seguridad y confianza en los que deciden iniciar este nuevo camino en la facultad.
- En casos puntuales, es posible notar que estos estudiantes defiendan una noción de conocimiento como fin en sí mismo. Dicha concepción resulta distante de la observada cotidianamente en nuestra sociedad, pues es común percibir que en la actualidad se sostenga de forma preeminente una visión netamente instrumental de conocimiento²² y, por ende, no transferible²³.

III. Herramientas dirigidas a mejorar el diálogo didáctico con estudiantes adultos

El aprendizaje permanente juega un papel fundamental si aspiramos desde las universidades a alcanzar la meta de una sociedad cada vez más dinámica y basada en el conocimiento. En dichas circunstancias, este grupo de alumnos nos impone nuevos desafíos, ya que para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza es necesario contar con profesores, currículos y métodos capaces de explotar las diferencias individuales y utilizarlas como un medio para mejorar el aprendizaje.

A continuación mencionamos algunas de las herramientas cuya aplicación consideramos pertinente para integrar a los estudiantes de la aludida franja etaria:

- Es normal ver que estos estudiantes busquen la aplicación práctica inmediata de aquello que aprenden, antes que la ampliación de conocimientos teóricos²⁴. Ello reclama que los docentes empecemos a rever imperiosamente el alto porcentaje de clases expositivas que suele observarse en la Facultad de Derecho y abrirnos, por ejemplo, a una mayor proporción de la aplicación del método de casos, en sus distintas variantes²⁵.
- En el interior de las cátedras, uno de los caminos adecuados para situarnos ante estos estudiantes podría surgir con el reconocimiento expreso de la interdisciplinariedad que debe unir las distintas ramas del Derecho. En la vida cotidiana, los problemas profesionales y sociales no se presentan de modo fragmentado e inconexo. La división entre campos disciplinarios, que proporciona los fundamentos para departamentos universitarios, es inapropiada para la comprensión holística de los contenidos: retomar conceptos de otras materias o seminarios intercátedras se exhiben como buenas prácticas para llevar adelante y dar lugar a la interdisciplinariedad. El entrecruzamiento de

²¹ Precisamente, la palabra crisis proviene de un término griego que implica “separación” y “elección”.

²² Según la cual, por ejemplo, el cambio tecnológico lo vuelve obsoleto de modo constante.

²³ Lasch, Christopher, *La cultura del narcisismo*, Ed. Andrés Bello, Barcelona, 1999, p. 257.

²⁴ Fernández Sánchez, Néstor, *Andragogía (su ubicación en la educación continua)*, publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, en www.paginaspersonales.unam.mx/files/275/andragogia.pdf.

²⁵ Cfr. Campari, Susana, *El método de casos: historia y perspectivas*, en Fischman, F. y Seda, J. (comps.), *Formación pedagógica en Derecho – Procesos comunicativos y recursos didácticos*, MI/O y Dávila Editores, Buenos Aires, 2011.

saberes no es más que un reconocimiento de la realidad, en la cual el individuo pasa la mayor parte de su tiempo en una empresa, un estudio jurídico u otra institución –utilizando diversos métodos y conocimientos- y sólo una porción de aquél en la universidad.

- Facilitar el acercamiento a las nuevas TICs. Para semejante tarea, los docentes podríamos destinar tiempo para tratar pedagógicamente la búsqueda de información en internet o bases de datos, la utilización de sistemas que normalmente usan los abogados y así también crear una página web o un blog para nuestra materia. Por su parte, la universidad debería tener en cuenta la utilidad de proyectos de educación a distancia para aquellos adultos con escasez de tiempo para asistir a los cursos regulares.
- Recuperar la individualidad: el enfoque distinto que traen los estudiantes mayores de cuarenta años puede llegar a ser captado de una manera más apropiada mediante la ejecución de un régimen tutorial. Tampoco debe descartarse la utilidad de modificar el concepto de examen tradicional que suele imponerse en las aulas, dado que la evaluación no debe ser un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, sino un pasaje más de éstos²⁶.

IV. Proyectos destinados a estudiantes adultos - El Programa Grundtvig en Europa

La cuestión aquí tratada ha llamado la atención en el continente europeo. En efecto, la Unión Europea –a través de su Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos- ha implementado hace más de diez años el Programa Sectorial “Grundtvig”, que tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, abarcando la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje. Dicho programa fomenta la proporción de una serie de subvenciones a acciones destinadas a mejorar el sistema educativo dirigido a adultos²⁷. Asimismo, entre sus objetivos específicos se encuentra la intención de ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias. Mientras que entre sus objetivos operativos se destacan: ayudar a las personas de sectores sociales vulnerables o ambientes sociales marginales, en particular las personas de edad avanzada y quienes hayan abandonado el sistema de enseñanza sin cualificaciones básicas, para que dispongan de oportunidades alternativas para acceder a la educación de personas adultas; facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en la educación de personas adultas y su transferencia, incluso entre distintos países participantes; apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadores y basados en las TICs; y mejorar los planteamientos pedagógicos y la gestión de las organizaciones de educación de personas adultas.

Al analizar las estadísticas correspondientes, se observa que el presupuesto total del citado programa europeo para el periodo 2007-13 asciende a 415 millones de euros y que ha concedido, durante la última

²⁶Celman, Susana, *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*, en Camilloni, A. y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires, 2000, p. 37.

²⁷ Cfr. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig/presentacion.html>.

década, más de quince mil becas a organizaciones cuyo número de participantes se estima en medio millón de personas.

De modo coherente con este planteo que se expuso a nivel continental, las universidades españolas han dispuesto, por ejemplo, tomar un examen de ingreso diferenciado para las personas mayores de 45 años de edad²⁸ y brindarles una atención específica (contemplando, entre otras facilidades, la posibilidad de cursar materias a distancia). Dichas prácticas de contención no pueden ser escindidas en la actualidad de la crisis económica que se vive en el país ibérico, que impone “la necesidad” en los mayores de cuarenta años de obtener un título para poder trabajar o permanecer en sus puestos. Por el contrario, en Argentina la situación no ha sido abordada a nivel educativo formal desde el ámbito universitario, en donde sólo pueden hallarse algunos programas de extensión dirigidos a personas mayores de 45, 50 o 60 años de edad²⁹.

V. Conclusiones

El presente trabajo no deja lugar para una conclusión completamente asertiva en cuanto al tratamiento de la problemática bajo estudio, sino que en todo caso contiene la intención de posibilitar un puntapié inicial para su discusión educativa. La principal pretensión ha sido reflexionar sobre un aspecto de la diversidad en la Facultad de Derecho y la necesidad de tener en cuenta a los estudiantes mayores de cuarenta años al momento de pensar políticas, objetivos, técnicas y contenidos para el aula.

²⁸ Cfr. sobre estas medidas positivas ordenadas en la educación superior española, por ejemplo, <http://www.accesomayores45.com/accesoalauniversidadparamayoresde45universidadescatalunya.html>.

²⁹ Por ejemplo, el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM) dependiente de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (aprobado por Resolución de Rectorado N° 072, del 11 de junio de 1992) o los cursos para mayores de 50 años del Centro Cultural Rojas de la Universidad de Buenos Aires.

Experiencia tutorial en la Facultad de Derecho

Cecilia Moyano Pregal

Abogada, J.T.P. de “Introducción al Derecho” en la Facultad de Derecho de la UNCuyo, J.T.P. en “Introducción al Derecho” en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua, Docente del Ingreso a la Facultad de Derecho, CO-coordinador y Tutor Docente en el Programa “In Itinere” dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNCuyo, de la Ciudad de Mendoza, Argentina.

Resumen: La intención de este trabajo es acercar las experiencias tutoriales en la Facultad de Derecho de la UNCuyo.

Las tutorías se incorporaron dentro del ámbito de la UNCuyo y cada Unidad Académica fue adaptándolas a las necesidades de cada Institución.

Como objetivos generales del programa de tutorías se busca la orientación académica profesional y personal para superar las desigualdades entre los estudiantes y garantizar que todos obtengas las mismas posibilidades de acceso a la educación.

Dentro de la Facultad de Derecho los objetivos principales del Programa son: mejorar el Rendimiento Académico del alumno, evitar el desgranamiento y la demora y, finalmente, mejorar la matrícula de egreso. Por ello, al ser los objetivos correspondientes a distintas etapas del estudiante en su trayectoria académica, es que el abordaje de la problemática es diferente.

Así, en los primeros pasos del estudiante en la Facultad, buscamos la integración a la vida universitaria. La intención es lograr la madurez global del individuo, enseñarles a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma. Luego, vamos analizando las dificultades que se van dando en los años siguientes, para detectar las causas de la demora y el desgranamiento. Finalmente, buscamos mejorar la matrícula de egreso.

Por ello, las tutorías se dividieron en Trayectos. El Trayecto I para los ingresantes, alumnos de 1 y 2 año. El Trayecto II para los estudiantes de 3, 4 y 5 año. Y el Trayecto III para los estudiantes que le restan sólo 5 materias para obtener el título y hace más de dos años que no rinden ninguna materia.

Asimismo, el Programa cuenta con el apoyo de dos psicólogos y un tutor virtual, que maneja el facebook y el correo electrónico del Programa.

Es importante destacar que el Programa está coordinado por la Psicopedagoga de la Facultad y el Secretario Académico.

INTRODUCCIÓN

Desde la Uncuyo, a través del Programa “Traces” (Trayectorias Académicas Estudiantiles) se implementó la incorporación de tutores docentes y pares, para la orientación pedagógico-académica, tanto en aspectos cognitivo-disciplinares, como socio-afectivo para superar las desigualdades presentes entre los estudiantes

y garantizar que todos obtengan las mismas posibilidades de acceso, permanencia y promoción en el nivel superior de educación

Dichas desigualdades pueden deberse a factores económicos, políticos, sociales y familiares y frecuentemente requieren de un abordaje interdisciplinario.

El Programa TRACES busca el acompañamiento en toda la trayectoria académica del alumno, desde el ingreso hasta su egreso.

Queremos que el estudiante no esté solo ante las dificultades.

DESARROLLO

Dentro de la Facultad de Derecho, nuestro Programa tiene como objetivos generales los siguientes:

- Que los ingresantes logren adaptarse a la vida universitaria
- Promover el acompañamiento y contención institucional para lograr la permanencia y el egreso.

Como punto de partida, se buscaron aquellos grupos de riesgo a fin de dirigir las intervenciones hacia los que más lo necesitan. Inicialmente se realizó la detección de alumnos con bajo rendimiento académico (RAN). Con ellos, se entabló contacto personalizado, ofreciéndoles las actividades del Programa, pero aclarando que la participación en el mismo es voluntaria.

También a través de cartelería, presentaciones y redes sociales se publicitaron las actividades a realizar para aquellos estudiantes que se interesaran, aún sin estar en situación de riesgo. Es lo que llamamos demanda espontánea. Contamos para ello con un gabinete para la atención a los estudiantes.

Es importante destacar que, como el cuerpo docente en oportunidades manifestara cierta resistencia, se realizó una presentación personal de la propuesta a los integrantes de las distintas cátedras a fin de que no consideraran estas intervenciones como amenazas o controles, sino dejar claramente establecido que la intención es acompañar al estudiante, en aspectos distintos al disciplinar, que a veces, son los que hacen que un alumno no logre un rendimiento académico aceptable.

Se visualizó también la importancia de otorgar un espacio institucional de reconocimiento que permitiera acreditar el accionar de los tutores, insertándolos en planes y proyectos institucionales, que permitieran valorar la acción tutorial.

Se pretende que el tutor genere un nexo con los alumnos de manera tal que pueda asistirlo en la problemática detectada, o derivarla si es necesario a un profesional de otra área, sin generar dependencia en los alumnos con respecto a la figura del tutor, esto es, queremos que el estudiante sea proactivo en su trayectoria y no actúe sin juicio crítico conforme a lo que le dice su tutor.

Se conceptualiza (o entiende) a la tutoría como un encuentro entre el tutor (sea tutor docente o par), quien se estima “sabe más” y uno o varios estudiantes, con la finalidad de intervenir en su trayectoria de formación, orientándolo sobre aspectos que presentan alguna falencia y son necesarios para el desarrollo del estudiante.

La intención es lograr la madurez global del individuo, enseñarles a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma.

Para ello, se identifica y ponen en valor sus cualidades (fortalezas) y se les ayuda a superar sus debilidades, y también a desarrollar tolerancia ante experiencias de frustración. Esto es muy importante teniendo en cuenta que al estudiante de hoy, al que le interesan sólo los logros inmediatos, les resulta muy difícil superar los fracasos y mantener el esfuerzo en el tiempo. Es necesario acompañarlo para llevarlo de la inmediatez al proceso, del resultado fácil al esfuerzo, del abandono a la perseverancia, de lo divertido a lo interesante ya que, en su gran mayoría, los estudiantes ingresan con una visión equivocada del nivel de esfuerzo que demanda la carrera universitaria.

Dentro de ésta perspectiva se pensó, como programa integral de tutoría: *“In Itinere”*, propuesta que se divide en trayectos debido a las diferentes necesidades del alumno según la etapa de la trayectoria en que se encuentre. Así, se generaron tres Trayectos:

Trayecto I: Destinado a los alumnos que cursan o re-cursan primer y segundo año. En los primeros años se busca minimizar la inseguridad del estudiante y prevenir problemas de RAN. Se pretende orientarlos respecto a las exigencias académicas-administrativas, desarrollo del proceso de aprendizaje, de participación comunitaria y desarrollo interpersonal. Buscar que los ingresantes adquieran hábitos de estudio e internalicen herramientas cognitivas y socio-afectivas que les permitan adaptarse a la vida universitaria.

Es importante destacar que los tutores docentes de 1º año son también profesores del ingreso a la carrera, lo que permite un acercamiento desde el comienzo de las clases dado la familiarización con el equipo de trabajo. Para ello, también convocamos a Personal de Apoyo Académico (Sección Alumnos) ya que contribuyen con la información administrativa para orientar a los alumnos.

Trayecto II: destinado a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año. En esta etapa se busca evitar la deserción y el abandono de la carrera, como también la demora en la promoción. Se busca orientar el perfil del estudiante futuro egresado como así reflexionar sobre el desempeño y los requerimientos de formación. Que los alumnos alcancen autonomía y responsabilidad. Generar sentido de pertenencia institucional.

Trayecto III: destinado a aquellos estudiantes que les restan cinco materias o menos para graduarse y que hace más de 2 años que no rinden ninguna materia. Así, se busca evitar la demora y mejorar la matrícula de egreso. En esta etapa la problemática se da porque normalmente les quedan las materias más difíciles. Además también muchos alumnos ya han comenzado a trabajar o ya tienen familia a cargo, lo que genera el retardo en el egreso. Como preparación al futuro laboral, se generan instancias de reflexión en orden a identificar los rasgos del perfil profesional (características y fortalezas) que hacen a la identidad y conciencia profesional. También se propicia la continuidad de estudios superiores en respuesta a la necesidad de perfeccionarse para desarrollar un perfil flexible y ágil que pueda responder a situaciones y problemáticas nuevas

Como actores transversales del Programa, contamos con un **Tutor Virtual**, que administra el perfil de Initinere en Facebook y el Mail del Programa a fin de responder con inmediatez las demandas de los

estudiantes, sus consultas y dudas. Asimismo, se les brinda información actualizada referida a los talleres y actividades del Programa. Dentro del Facebook, se ha creado un grupo “*Busco compañero de estudio para....*” donde se propicia el contacto entre los estudiantes que preparan un examen.

En el actual ciclo lectivo año, además de los tutores de acompañamiento, se han incorporado tutores disciplinares en dos áreas de Primer año que generan mucha dificultad al alumno, quienes trabajan en equipo con la Cátedra respectiva. Así, una Lic. en Filosofía colabora en las cátedras de Introducción a la Filosofía. Luego, la Lic. en Letras dicta un “*Curso de Latín Jurídico*” en coordinación con las cátedras de Derecho Romano.

Como otras actividades que organizamos con las cátedras, están los “*Ciclos de Cine Debate*” en función de alguna temática específica a desarrollar dentro del Programa de la materia de que se trate.

Los Psicólogos del Equipo realizan talleres de “*Manejo de la Ansiedad ante los exámenes*”, además de orientaciones personalizadas.

Los tutores docentes organizan “*Simulacros de Exámenes Orales*”, los que son bastante solicitados por los alumnos de 1º año.

La Psicopedagoga y Coordinadora del Programa dicta talleres de “*Estrategias de Estudio*” en grupos de 10 estudiantes, con las materias de 1 año.

Este año, incorporamos un Tutor Docente para los estudiantes del programa “*Contextos de Encierro*”, que se encuentran privados de su libertad ambulatoria.

Es importante destacar que la actividad del tutor es bastante amplia. Normalmente los estudiantes que se acercan a las tutorías tienen alguna problemática de naturaleza distinta a lo meramente académico. Hay casos de problemas económicos, que derivamos al área de Bienestar Estudiantil. Problemas familiares y/o personales que dificultan el estudio. Problemas de salud, tanto a nivel físico como psicológico que normalmente derivamos en los profesionales del área. Pero mucha es la demanda de atención que se relaciona con que el estudiante se siente solo un número ante tantos alumnos, y que no le importa a nadie. Y justamente encuentra en el tutor un referente de acompañamiento que está presente ante las dificultades, los exámenes, los temores y dudas.

SINTESIS

Consideramos a las tutorías como herramientas fundamentales en nuestra carrera dado el alto nivel de masividad en los primeros años. Crea vinculación social entre los jóvenes favoreciendo la contención afectiva y emocional.

El “*tutor virtual*” es un complemento esencial de la acción tutorial presencial y de la difusión del Programa. Como resultados de las intervenciones tutoriales que comenzaron a implementarse en el 2009, se ha modificado en porcentaje de alumnos con RAN, que en ese entonces superaba el 52% y su tendencia iba en claro aumento.

A partir del año 2009 se detuvo el ascenso de alumnos con RAN y se evidenció un claro descenso, lo que hace que en el año 2012 el RAN fuera del 40%.

En consecuencia, hemos concluido que las intervenciones tutoriales y el acompañamiento de los estudiantes en su trayectoria académica mejoran el rendimiento notablemente.

Es importante destacar que el Programa está coordinado por la Psicopedagoga de la Facultad y bajo la dirección del Secretario Académico.

Subcomisión 3: Martes 10 de septiembre de 16 a 18:00 hs

Coord.: Celeste Varela y Alejandra Muga

Síntesis:

1. Observaciones previas a la jornada:

Este eje fue el que más trabajos concentró con un total de 36. De estas producciones hubo un gran número que se mandó a último momento, por lo tanto hubo correcciones que se solicitaron y no siempre fueron enviadas.

Se sugiere re pensar la denominación de los ejes, para organizar mejor la distribución de los trabajos.

Ya en el espacio del aula, el grupo se organizó rápidamente. Se presentaron todos los autores, había trabajos muy interesantes y potentes para la reflexión sobre la práctica. Tuvimos casi 30 minutos para el intercambio, lo que permitió re pensar muchas cuestiones, algunas de las que se destacaron fueron:

- Importancia de la Formación Docente para todos los abogados teniendo en cuenta todos los perfiles y ámbitos.
- Redefinición de los conceptos de enseñanza y aprendizaje y nuevos planteos que incluyen aspectos cognitivos, emotivos, corporales.
- Necesidad de caracterizar a los destinatarios según los contextos con más precisiones (contexto de encierro o adultos mayores de 40 años).
- La Formación Docente debe revisar la enseñanza tradicional a través de: recursos y estrategias didácticas que contemplen nuevas opciones
- Recuperar la participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje
- ¿Qué espera la sociedad de la universidad pública?
- ¿Qué profesional estamos formando?

2. Síntesis para la publicación de los trabajos:

En la mesa 3 de Perspectivas didácticas para la enseñanza del derecho se presentaron seis trabajos. Todos los autores estuvieron presentes, realizaron una presentación muy breve de los

principales aspectos planteados en las comunicaciones lo cual permitió contar con 30 minutos para el debate.

Se identificaron preocupaciones comunes a pesar de la **diversidad de contextos** en los cuales podrían situarse los trabajos, la escuela secundaria, la realización de talleres en contexto de encierro, la enseñanza de grado, tanto en Argentina como en Uruguay, la realización de prácticas comunitarias.

Se coincidió en la importancia de una **formación docente específica**, que amplíe la mirada sobre formas de enseñanza y estrategias didácticas para superar el modo habitual en que transcurren las clases. Un trabajo aportó mucha información sobre las regulaciones que fueron favoreciendo, previendo la capacitación docente en el caso de la UBA. En este punto se hizo particular mención a las formas de evaluación en la enseñanza universitaria.

También se observó la necesidad de atender a **diferentes sujetos de formación** y diferentes propósitos educativos según sea el ámbito en el que se enseñe. Se hizo particular referencia a estudiantes adultos. En relación con ello se mencionó la importancia de conocer cuestiones referidas al proceso de aprendizaje y se valoraron aquellas propuestas que se proponían distintos modos de empoderamiento de los y las participantes.

Varios trabajos plantearon los **cambios que ocurren tanto en el Derecho** como en la forma de ejercer las profesiones jurídicas y la necesidad de reflejar tales cambios en la enseñanza. En este punto se consideró valioso y necesario, incluir la creatividad en la enseñanza y contribuir a desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento autónomo por parte de los participantes, sobre todo considerando que los cambios son continuos.

Otra línea que atravesó las diferentes comunicaciones fue buscar el modo de establecer vinculaciones significativas entre la **teoría y la práctica**, ya sea en el aula o a través de otros dispositivos como las prácticas sociales educativas prevista por la universidad

Como conclusión, se reflexionó acerca de la función de la universidad pública y la necesidad de tener en cuenta qué tipo de profesional se está formando y qué tipo de profesional se aspira a formar.

La formación docente y su impacto en la enseñanza del derecho en la carrera de Abogacía

María Teresa San Martín

Bachiller Superior En Publicidad, USAL; Master en Administración de Empresas, I.A.E; Abogada, UBA Auxiliar de 2da. en "Sociedades civiles y comerciales, cátedra Favier Dubois-Rossi y en "Métodos alternativos para el abordaje de conflictos" en la comisión de la Dra. Diana Eilbaum y en la comisión del Dr. Alejandro Arauz Castex-UBA

Resumen: Según las últimas encuestas del Rectorado de la UBA, en la Facultad de Derecho asisten 23.790 alumnos³⁰ y 3,195 docentes, incluyendo titulares y auxiliares³¹. De éstos últimos, el 50% no tendría formación docente de ningún nivel; 789 profesores y 1.699 auxiliares habrían cursado carrera docente en la facultad³².-

Con relación al nivel de dedicación docente³³, actualmente hay 12 profesores con dedicación exclusiva y 30 con dedicación semiexclusiva.³⁴ Ya a principios del 1900, el Dr. Bernardo Houssay, en su tesis doctoral, expresó la importancia de la dedicación exclusiva en la función docente: "...de acuerdo con mis ideas sobre la absoluta necesidad de la dedicación exclusiva de los profesores, como base del adelanto de la docencia e investigación³⁵".-

La valoración de los alumnos respecto a la enseñanza impartida por los docentes fue positiva en 79,8%³⁶, información que parecería contrastar con el reclamo por falencias en la formación práctica al egresar y la utilización de la clase magistral como metodología casi exclusiva de transmisión de conocimientos.

El Consejo Directivo de la Facultad, reconociendo la importancia de la capacitación y profesionalización de los docentes, aprobó el "Proyecto Acompañamiento Pedagógico a las Cátedras"³⁷ presentado por el departamento de Carrera y Formación Docente³⁸. Este proyecto apunta al trabajo en equipo de todo el grupo docente de cada cátedra "*referidos a revisión, profundización, la actualización y la reflexión de acciones pedagógicas didácticas*"

El Dr. Tenorio³⁹, Secretario Académico de la Universidad Panamericana de México, sostuvo que las actividades del abogado tienen aspectos técnicos y científicos, pero también un aspecto creativo, subrayando que un 70% del trabajo profesional sería creativo. El gran desafío de la enseñanza del derecho

³⁰ Censo de Estudiantes 2011 – SiP Sistema de Información Permanente - Universidad de Buenos Aires – Pág. 47-
<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>

³¹ Censo Docente 04 – Universidad de Buenos Aires – Secretaría Académica - Pág 229 y sigs.

³² Censo Docente 04 – Universidad de Buenos Aires – Secretaría Académica - pag 64 -
http://www.uba.ar/institucional/censos/Docente2004/censo_docente.pdf

³³ Resolución del Consejo Superior de la UBA CS5909/09 <http://www.uba.ar/download/institucional/estatutos/5909.pdf>

³⁴ Información proporcionada por la oficina del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho – UBA - 2013

³⁵ HOUSSAY, BERNARDO "*Estudios sobre la acción de los extractos hipofisarios. Ensayos sobre la fisiología del lóbulo posterior de la hipófisis*. Tesis para optar al título de Doctor en Medicina, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, "La ciencia Médica" 1911.-

³⁶ Censo de Estudiantes 2011 – SiP Sistema de Información Permanente - Universidad de Buenos Aires – Pág. 47-
<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>

³⁷ Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Derecho 1241/11
http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/acompanamiento_a_catedras_resolucion.pdf

³⁸ <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/proyecto-de-acompanamiento-pedagogico-a-catedras/+4330>

³⁹ TENORIO, Guillermo; Secretario Académico de la Universidad Panamericana de México - *La enseñanza del derecho* – Programa televisivo Ante La Ley - <http://www.youtube.com/watch?v=ZViOfyk7rbs>

sería desarrollar esas habilidades creativas para resolver “problemas nuevos” en el ejercicio profesional. El docente debería generar en sus alumnos la capacidad de aprender cosas nuevas y qué hacer con ellas, en lugar de absorber conocimientos. Respecto al cuerpo docente, recomendó la integración de profesores investigadores de tiempo completo, para brindar enseñanza actualizada, junto a profesores con vasta experiencia en práctica judicial⁴⁰. La actividad docente debería complementarse con la implementación de redes de interacción entre los docentes, cátedras y áreas.

La relación entre la formación docente y su impacto sobre la enseñanza ya no recorre un sendero lineal; conforma un complejo sistema en donde interactúan múltiples actores. La enseñanza ya no es concebida como una relación profesor-alumno sino de grupos de docentes-alumnos.

El conocimiento queda obsoleto tan rápido que lo que enseñamos de derecho o de economía en la universidad al poco tiempo no vale más. Lo que se enseña es aprender a aprender⁴¹.

Palabras clave: formación docente, nivel de dedicación, habilidades creativas, redes de interacción.

Situación actual

La formación docente y su impacto en la enseñanza están inscriptos en la política educativa, que ha postergado la adecuación presupuestaria al incremento de la matrícula operada. Como dice Sandra Carli “la universidad latinoamericana se transformó en universidad de masas, sólo en Argentina se pasó en 1980 de 80.000 estudiantes a más de 800.000, aumentó su debilidad institucional si tenemos en cuenta que en el caso argentino el aumento de la matrícula no fue acompañado por el crecimiento de los aportes estatales y quedó inconcluso, de modo emblemático en la Universidad de Buenos Aires, el proceso de modernización universitaria planteado en los años ‘60”⁴²

Cristian Buchbinder sostiene que “el costo del crecimiento de la matrícula impulsado por el ingreso irrestricto fue compensado principalmente por los docentes y empleados administrativos, cuyos salarios disminuyeron de manera constante”.⁴³ No se pretende reducir el análisis a una cuestión meramente económica pero es, sin duda, un factor de incidencia relevante para la actividad y formación del docente.

Los Censos de Estudiantes realizados por la UBA en el año 2011 determinaron que hay un total de 263.000 alumnos matriculados en carreras de grado, de los cuales 23.790 están cursando la carrera de Abogacía. Un dato significativo es que la matrícula de Abogacía se redujo en 24% con relación al censo anterior, del año 2004, que había relevado un total de 31.428 alumnos. Otra cuestión llamativa fue la valoración positiva de

⁴⁰ Idem

⁴¹ DE MIGUEL, Jesús, “Los desafíos de la educación superior” Mesa redonda organizada por la Fundación LANACION y el Banco Galicia en el año 2008 - <http://www.lanacion.com.ar/1073311-la-universidad-en-busca-de-aportes>

⁴² CARLI, Sandra, *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente* - <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

⁴³ BUCHBINDER, Cristian, *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005, página 218

los alumnos del 79,8% respecto a la enseñanza impartida por los docentes⁴⁴. Dicha información parecería contrastar con los reclamos sobre las falencias en la formación práctica al egresar y la utilización de la clase magistral como metodología casi exclusiva de transmisión de conocimientos

Respecto al cuerpo docente, en el Censo realizado por el Rectorado de la UBA del 2004 (no se cuenta aún con datos del Censo 2011), la Facultad de Derecho contaba con un total de 3,195 docentes de los cuales 1.210 eran profesores y 1885 eran auxiliares⁴⁵. En la categoría profesores titulares (389 docentes) y profesores auxiliares (485 docentes) contaban con título de profesor universitario y/ no universitario. En cuanto a los cursos de formación pedagógica las cifras aumentan, arrojando que 674 profesores y 1.092 auxiliares habrían realizado algún tipo de formación pedagógica, en su mayoría en sede de la UBA⁴⁶. Por último la cifra de profesores que habrían cursado la carrera docente en la facultad fue de 789 y 1.699 auxiliares⁴⁷.

En la actualidad la Facultad de Derecho de la UBA tiene 140 cátedras y 2.000 docentes entre titulares y adjuntos⁴⁸. Se estima que la cantidad total de docentes se ha incrementado con relación al censo del 2004 aunque no se dispone de datos provenientes de la UBA.

Con relación al nivel de dedicación de dedicación de los docentes, bajo normativa vigente por la Resolución CS 5909/09, actualmente hay 12 profesores con dedicación exclusiva y otros 30 con dedicación semi-exclusiva.⁴⁹

La Carrera Docente de la misma unidad académica cuenta en la actualidad, en conjunto, un promedio de 400 inscriptos por año en los cuatro módulos. No se dispone del dato referido a la cantidad total de egresados de la misma.

Capacitación docente como requisito para acceso a cargos docentes

El acceso a la actividad docente está normado por la reglamentación de concursos docentes UBA para profesores titulares, asociados y adjuntos, Resolución (CS) Nro. 1922/03 Anexo I, en cuyo art. 8 prevé que el aspirante, además de no superar la edad tope y no estar inhabilitado, debe *“tener título universitario o en su defecto acreditar antecedentes excepcionales que lo suplan”*, cuya procedencia será evaluada por el jurado designado a tal fin. En la solicitud de inscripción al mismo deberán reflejarse los antecedentes docentes que serán considerados para la puntuación del concurso.

El acceso a cargos como ayudante de primera, jefe de trabajos prácticos y ayudante de segunda está regido por las Resoluciones (CS) 3481/07 y 3459/07 quienes también accederán por concurso y los antecedentes

⁴⁴ Censo de Estudiantes 2011 – SiP Sistema de Información Permanente - Universidad de Buenos Aires – Pág. 47-

<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes%202011.pdf>

⁴⁵ ⁴⁵ Censo Docente 04 – Universidad de Buenos Aires – Secretaría Académica - Pág 229 y sigs

⁴⁶ Censo Docente 04 – Universidad de Buenos Aires – Secretaría Académica - Pág 229 y sigs.

⁴⁷ Censo Docente 04 – Universidad de Buenos Aires – Secretaría Académica - pag 64 -

http://www.uba.ar/institucional/censos/Docente2004/censo_docente.pdf

⁴⁸ Información proporcionada por la oficina del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho - UBA

⁴⁹ Información proporcionada por la oficina del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho - UBA

de formación docente específica en la facultad constituirán un máximo de 15 puntos sobre el total de 100 establecidos para el concurso.

La realidad parecería contrastar con el texto de la Resolución 3481/07, ya que en su art. 5º dice textualmente; *“el criterio para la conformación de una planta de auxiliares es la formación de equipos que diseñen, planifiquen y participen de las clases, realicen investigación y tareas de extensión universitaria, manteniendo la capacitación pedagógica y tendiendo progresivamente a la profesionalización de la labor docente.”* Ya que, a pesar de las expresiones anteriores, la formación docente no es considerada como un requisito “excluyente” para el acceso a los cargos docentes de la Facultad de Derecho. Prueba de ello la podremos encontrar en la página web en la sección Secretaría Académica – Dirección de Carrera y Formación Docente donde, explícitamente, refiere *“Para inscribirse a un concurso no hay, a priori, ningún requisito excluyente, salvo poseer título de grado afín con la materia elegida.”*

Esta cuestión plantea una reflexión con relación a la obligatoriedad de formación en Carrera Docente como requisito para profesores y auxiliares del cuerpo docente de la Facultad de Derecho. Como sostuvo el Dr. Juan A. Seda, Director de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la UBA, en oportunidad de la presentación del Proyecto de “Acompañamiento pedagógico a cátedras”: *“la formación pedagógica que era obligatoria debería tender a volver a ser obligatoria”* continuando del siguiente modo: *“no me parece irrazonable que una institución educativa como una Facultad de Derecho establezca como requisito para sus docentes que hagan una capacitación pedagógica y la experiencia que teníamos en la mayoría de los casos [...] es que muchos compañeros que al principio se quejaban ‘¿Por qué tengo que hacer esto?’, cuando finalizaban los módulos terminaban agradecidos de que la Facultad haya previsto un trayecto pedagógico”*.⁵⁰

Relación actual de los docentes y las cátedras

En la actualidad, la Facultad de Derecho está organizada en once departamentos académicos que agrupan las distintas áreas de conocimiento jurídico. Cada departamento está compuesto por un Director, un Subdirector, y un Consejo Consultivo integrado por profesores Titulares, Adjuntos, miembros de la Carrera Docente y Representantes Estudiantiles.

Basado en el principio de libertad de cátedra, los jefes de cátedra de los distintos departamentos académicos disponen de autonomía para fijar criterios y métodos. Al mismo tiempo, se observa que existiría una suerte de compartimientos estancos entre las diferentes cátedras, así como los distintos departamentos académicos entre sí.

La interrelación de los docentes

Con relación al tema, el Vice Decano de la Universidad Panamericana de México, Dr. Jacinto Valdez Martínez, afirmaba que la clase magistral y las clases por compartimiento estanco son cosas del pasado y

⁵⁰ Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a Cátedras – El Derecho al día – Año XI Nro. 193

deberían superarse. Indicando también que debería generarse una vasta relación entre las cátedras dentro de la misma área; interacción que debería extenderse entre las diferentes áreas. Su propuesta, basada en esa interrelación, propendía a organizarse en grupos de profesores provenientes de distintas especialidades, cuyos docentes interactuaran en el dictado de clases, desarrollando una parte teórica y otra parte práctica, con talleres de educación interactiva (repartir roles)⁵¹.

Para ello hoy contamos, también, con herramientas muy poderosas y de gran utilidad que son las redes informáticas. Establecer redes entre las distintas áreas de la carrera, así como otras entre los docentes y alumnos generaría un dinamismo nuevo y daría menos protagonismo al profesor y más a los alumnos.

El objetivo sería promover procesos de aprendizaje en los que profesor tiene que generar alumnos con capacidad de aprender cosas nuevas. Ello implicaría que en lugar de absorber conocimientos, se debería poner el foco en qué hacer con los conocimientos adquiridos.

Otra cuestión a considerar es la diferencia de formación y destrezas de los estudiantes en los diferentes los niveles de la carrera, donde el nivel teórico debería ser más intenso en la fase inicial, para ir transformándose en más práctico a medida que se avanza en la misma.-

Docentes de tiempo completo y medio tiempo

Ya en los inicios del siglo XX el Dr. Bernardo Houssay en el prólogo de su tesis doctoral expresó la importancia de la dedicación exclusiva en la función docente: “...de acuerdo con mis ideas sobre la absoluta necesidad de la dedicación exclusiva de los profesores, como base del adelanto de la docencia e investigación”⁵².-

La Universidad de Buenos Aires prevé un régimen de dedicación exclusiva y semi-exclusiva y parcial, Resolución (CS) 5909/09, donde se establecen una serie de requisitos y parámetros para su designación y ámbito de desempeño.

Como indiqué anteriormente, el porcentaje actual de profesores en ese régimen es insignificante comparado al total y evidencia que los propósitos formulados en la reglamentación vigente distan mucho de la realidad imperante⁵³. Eso redundaría en que gran parte de los profesores titulares, adjuntos y ayudantes se dedican, prioritariamente, al ejercicio de la profesión de abogados lo que implica saberes científicos y prácticos pero desvinculados de las prácticas pedagógicas en constante desarrollo y evolución.

Capacitación docente como requisito para acceso a todos los cargos

Según la información que se detalla más arriba, se destaca que hay un número significativo de docentes, en los diferentes niveles, que no han tenido ninguna formación pedagógica. Esto no implica que muchos

⁵¹ *La enseñanza del derecho* - Entrevista realizada por Guillermo Tenorio a los Dres. Valdez Martínez y Hernández Franco en el programa Ante La Ley - <http://www.youtube.com/watch?v=ZViOfYk7rbs>

⁵² HOUSSAY Bernardo, “Estudios sobre la acción de los extractos hipofisiarios. Ensayos sobre la fisiología del lóbulo posterior de la hipófisis. Tesis para optar al título de Doctor en Medicina, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, “La ciencia Médica” 1911

⁵³ Información suministrada por la oficina de Consejo Directivo de la Facultad de Derecho - UBA

destacados miembros del cuerpo docente tengan un gran bagaje de experiencia en la docencia pero sin formación formal para su ejercicio, ni tampoco sobre los nuevos enfoques didácticos. Y como afirmaba el Dr. Jacinto Valdez Martínez, los docentes hoy ya no constituyen una única matriz poseedora de conocimientos ya sea técnicos o procedimentales, sino que deben conformar un “grupo de enseñanza” donde se combinen saberes con actividades, a efectos de que el alumno genere la capacidad de aprender cosas nuevas.

Otros requisitos relevantes en la formación docente

Otro requisito que, en mi opinión, debería contemplarse es la capacitación pedagógica “continua” para todo el cuerpo docente o, por lo menos, aquellos que tienen cursos a su cargo y dictan clases, como requisito para la renovación de los cargos y de este modo se obtendría una constante actualización.

Otro aspecto relevante para la función docente sería el manejo de técnicas de motivación. Según Daniel Zamtlejfer refiriéndose a ello apuntó: *La dificultad en la motivación -que se busca superar con métodos pedagógicos- estaría determinada por la percepción que tiene los estudiantes sobre la existencia de un abismo entre el conocimiento adquirido en la facultad y las competencias necesarias para moverse “en la calle”. Una perspectiva crítica permitiría, desde el principio al fin de la carrera, suscitar el debate de los estudiantes sobre las cuestiones nodales que en cada materia los involucran como ciudadanos*.⁵⁴ Dejando de lado las cuestiones que tienen que ver con el debate crítico, es una realidad que parte del alumnado se siente desmotivado por la forma de enseñanza y por la falta de entrenamiento práctico con el que egresan, por lo que sería de gran utilidad para los docentes acceder a un mínimo abordaje a las diferentes técnicas de motivación y PNL, al margen de los contenidos de cada materia.

Conclusiones

El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho, reconociendo de la importancia de la capacitación y profesionalización de los docentes, ha dictado recientemente la Resolución 1241/11 aprobando el proyecto de “Acompañamiento pedagógico a las cátedras”⁵⁵ presentado por el departamento de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho UBA. Este proyecto apunta al trabajo en equipo de todo el grupo docente de cada cátedra *“referidos a revisión, profundización, la actualización y la reflexión de acciones pedagógicas didácticas”* y sostiene, también *“la circulación de saberes, el traspaso de experiencias entre docentes y principiantes, los intercambios que desde diferentes posiciones institucionales tienen los miembros de la cátedra caracterizan de un modo muy particular las modalidades de enseñanza que cada equipo configura como propuesta de trabajo”*.⁵⁶ Dicha formación docente debería complementarse con la

⁵⁴ ZAMTLEJFER Daniel Enrique “El Discurso Jurídico y Su Enseñanza Notas sobre “el tipo de abogado que la Universidad debería tender a formar” Revista Digital Carrera y Formación Docente | Número 1 – Año I – Nov. 2012

⁵⁵ Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Derecho 1241/11

http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/acompanamiento_a_catedras_resolucion.pdf

⁵⁶ <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/proyecto-de-acompanamiento-pedagogico-a-catedras/+4330>

implementación de redes de interacción entre los docentes, no sólo de la propia cátedra o departamento, sino con los otros departamentos de la carrera.

Como afirmaba el Dr. Juan Abelardo Hernández Franco, el ejercicio de la profesión de abogado tiene aspectos técnicos y científicos, pero también abarca una parte creativa, sosteniendo, incluso, que el 70% del trabajo profesional es creativo. El gran desafío de la enseñanza del derecho sería entonces desarrollar esas competencias y habilidades creativas para poder resolver los problemas nuevos que se presentan cotidianamente. Promover procesos de aprendizaje, donde el docente impulse la capacidad de aprender cosas nuevas y su aplicación y promueva el pensamiento creativo; para que el alumno, en lugar de absorber aplique esos conocimientos creativamente. Asimismo, y con relación al “cuerpo docente”, éste debería estar integrado por profesores investigadores de tiempo completo, para dar buena enseñanza actualizada, junto a profesores que tenga buena experiencia en práctica tribunalicia⁵⁷.

Concluyo, entonces, que la formación y el tiempo de dedicación del docente impacta sobre la enseñanza, que no debería ser concebida como una relación profesor-alumno sino de grupos de docentes-alumnos. Los primeros integrados no sólo por grupos de conocimientos específicos, sino organizados en redes de interacción conformadas por los diferentes perfiles docentes, tanto respecto de los contenidos así como a formas pedagógicas. La enseñanza ya no recorre un sendero lineal, sino conforma un complejo sistema en cuyo proceso interactúan múltiples actores. El proyecto de acompañamiento a las cátedras sería sumamente eficaz para diagnosticar las condiciones actuales de cada cátedra para luego generar propuestas y acompañar en la implementación.

⁵⁷ *La enseñanza del derecho* - Entrevista realizada por Guillermo Tenorio a los Dres. Valdez Martínez y Hernández Franco en el programa Ante La Ley - <http://www.youtube.com/watch?v=ZViOfYk7rbs>

Memoria y Derechos Humanos desde la enseñanza del Derecho

*“Si Dios me da vida, llegaré más lejos de lo que mamá ha llegado jamás, no seré insignificante, trabajaré en el mundo y para la gente! Y ahora sé que lo primero que hace falta es valor y alegría!” (Ana Frank, 11 de abril de 1944)
¡Para que los sueños sean posibles debemos mantener viva la memoria!*

Alicia Del Pino

Docente, Doctora en Derecho IPA- Facultad de Derecho, Posgrado en Derechos Humanos Universidad Católica, Docente en Educación Media (liceo Nº 1 Atlántida) y Docente de Didáctica del Derecho en Formación Docente (Cerp Clemente Estable -Atlántida). Uruguay

Resumen: La cuestión de la memoria ha cobrado auge en la búsqueda de identidad de los pueblos y la construcción de un pasado reciente, es decir buscarle un sentido a hechos tan horribles que han sucedido en el siglo XX. El objetivo de este trabajo es relacionar memoria con Los Derechos Humanos y la educación. Se abordarán los términos asociados en el ámbito educativo a través de la estrategia de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje, dando significación a los hechos del pasado para poder entender el presente y no repetir la crueldad de violación a los Derechos Humanos

Palabras clave: Memoria, Derechos Humanos, Educación, Estrategias de Didácticas.

INTRODUCCIÓN

No hay duda que hemos vivido y seguimos viviendo experiencias muy dolorosas que han significado un altísimo costo humano y social. Es así que la historia de la humanidad, ha sido la contradicción entre reconocimiento formal de los derechos individuales del hombre y la negación de los derechos fundamentales del Ser humano. Esta compleja dialéctica entre el poder y saber, parece actuar como si las reglas básicas de los Estados no existieran.

Es necesario que nosotros los docentes en mi caso como docente de Derecho en Educación media y de Didáctica de Formación Docente, reformulemos la enseñanza del derecho para convertirla en un instrumento de cambio social, señala Gastón Bachelard que hay una diferencia esencial entre la epistemología y la metodología abstracta de enseñanza, pues aquella consustancia el saber con la reflexión, nacidas de las verdades próximas de todas las ciencias y la última en cambio sincretiza el saber, presentándolo como unidireccional y autosuficiente, pero ficticio e irreal.

Por ello el desafío del presente trabajo es que a través de la enseñanza de un Derecho como un fenómeno social complejo podamos desentrañar el valor de la memoria para la construcción de un Estado de Derecho garantista de los Derechos Humanos.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, el interés por preservar la memoria e identidad de los grupos sociales se ha convertido en una necesidad histórica para comprender la humanidad y “la búsqueda de sentido del pasado”⁵⁸

Esa “búsqueda de sentido” cuando se relaciona con hechos que soslayan la condición humana es decir “la no persona” como lo llamaba Luis Pérez Aguirre, los despersonalizados, no existe en los marcos culturales actuales una interpretación de esos hechos injustos, llenos de sufrimientos de personas inocentes. Son situaciones límites que sobrepasan lo personal y tienen componentes políticos y sociales, que llevan a cuestionarse la condición humana.

Debemos tener en cuenta que la memoria no es el pasado, es hacer presente ese pasado que está latente en aquellos que la han vivido y les cuesta proyectar esas vivencias que son necesarias para desclausurar el pasado y no repetir hechos terroríficos. Así es como los seres humanos podremos emanciparnos, tomar conciencia para denunciar y luchar por las injusticias.

La memoria no es estática sino que debe estar en constante reconstrucción y devenir histórico para reinterpretar el pasado y traer al presente olvidos que son parte estrategias políticas para ocultar y destruir huellas que nos permitan recuperar el pasado. La memoria no es meramente un registro del pasado, sino que es selectiva y alineándolos con Durkheim la memoria no es sólo “representación”, sino construcción, no sólo “memoria constituida” también “memoria constituyente”. Es así que en ocasiones se hace una transfiguración del pasado o idealización.

La memoria nos lleva a la reconstrucción social de los hechos a tener conciencia de los padecimientos de los otros y ha empoderarnos de ese pasado para darle significación a nuestras vidas. Y ello no lo logramos con normativas que intentan borrar violencias y construir democracias vacías de principios y valores humanos. No vamos a devolver vidas con juicios, pero vamos a enseñar que la arbitrariedad de los dictadores lleva al exterminio de la humanidad y atenta contra de Derechos inherentes a los seres humanos.

La memoria puede ser *individual* o *colectiva*, según que sus portadores o soportes subjetivos sean el individuo o una colectividad social. Pero se debe tener en cuenta que, del mismo modo que la identidad colectiva, el estatuto ontológico de la memoria colectiva es profundamente diferente del de la memoria individual. Esta última tiene por soporte psicológico una facultad.

Y nos preguntamos ¿por qué es necesario recordar? Vidal-Naquet responde a esta pregunta y dice “la memoria es fundamental para la formación de la identidad de un pueblo, una nación, de un Estado” debemos tener en cuenta así vamos transmitiendo nuestras vivencias y nos construimos a nosotros mismos, somos” memoria viva”, de ahí su poder simbólico y su carácter social. Nadie vive aislado sino con otros y así su carácter social, conflictivo y emancipador.

La memoria colectiva es el conjunto de las representaciones producidas por los miembros de un grupo a propósito de una memoria supuestamente compartida por todos los miembros de este grupo. La memoria colectiva es ciertamente la memoria de un grupo, pero bajo la condición de añadir que es una memoria articulada entre los miembros del grupo.

Al referirnos a la forma de construcción de la memoria colectiva hacemos referencia a los significados de los acontecimientos por los que atraviesa un grupo o sociedad y se recordara con el paso de los años.

“...es más que las memorias compartidas de acontecimientos específicos: es una aproximación sistemática al pasado, que implica distintos niveles explicativos, que tiene en cuenta tanto procesos de grupo y dinámicas sociales generales como procesos interindividuales. Dentro de ella, ciertos acontecimientos tienen un papel estructurante alrededor del cual se organiza la representación” (Bellini G. 1999).

Vemos que de algún modo, todos los autores concuerdan en que de una narración construida desde el presente con fines de interpretación del pasado y cuyos recuerdos sirven para conformar identidades. De ahí que Paul Ricoeur asuma la memoria colectiva como el “...relato que los miembros de un grupo comparten sobre su propio pasado y que constituye identidad”

¿Por qué debemos mantener viva la memoria?

En consecuencia debemos reflexionar frente a las prácticas genocidas y muertes silenciosas que se han venido dando desde tiempos inmemorables. Así con el olvido no progresamos humanamente sino que volvemos a la barbarie en vez de civilizarnos. Sí, nos hará falta aquí y ahora, recordad esta elemental exigencia de la dignidad del ser humano: que no se arranquen vidas, que no se mate como animales. Por ello es necesario luchar y reafirmar los derechos de mujeres y hombres a una vida digna.

La Declaración Universal de los derechos humanos y Pactos ratificados por unanimidad, con autoridad jurídica, política y moral universal por nuestros Estados si luego no los cumplimos y cometemos toda serie de violaciones con las normativas de derecho interno que disfraza realidades abstractas

El sistema actual de los derechos humanos tiene ciertas lagunas que deben ser integradas por la comunidad de los derechos humanos y principalmente por los gobiernos. Por ello entendemos como docentes y personas responsables de la educación de las nuevas generaciones; que debemos desarrollar una educación en y para los derechos humanos como estrategia preventiva para impedir hechos que nos han hecho sentirnos tan miserables, como el exterminio de los charrúas, el terrorismo de Estado, violencia de género, entre otros hechos de violencia.

Fundamentación de la elección del tema

Desde el inicio nuestras prácticas docentes ha sido un desafío constante el enseñar. Es así que los docentes vamos embarcándonos en esta tarea que cada día es más compleja y que necesita una constante búsqueda de herramientas para lograr una educación de calidad que atienda a la equidad y a la formación de futuros ciudadanos libres y autónomos en sus convicciones para poder insertarse en una sociedad de la inmediatez, donde la rapidez gobierna los escenarios culturales. Todo el trabajo será analizado desde la perspectiva de

mi asignatura-Derecho- por lo cual no se desmerecerán los aportes históricos pero desde un conocimiento cotidiano y no con el rigor científico propio de la historia. Por lo que he seleccionado para trabajar en el aula la normativa anti-judía, para que a través de la narrativa de la sobreviviente y la lectura de su libro “Una voz para la memoria”, se logre una visión dialógica del tema, así como también la situación anterior al golpe de Estado uruguayo y su arbitrariedad, analizando los aspectos autocráticos y contrastando lo que debería ser un Estado en un sistema democrático, es decir un Estado de Derecho

ACCIONES DESDE LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA.

Como manifestamos anteriormente, se presentaran los temas a los alumnos motivándolos con la situación anterior a los sucesos para luego presentar a los verdaderos protagonistas que son las narradoras de la “memoria viva” El aprender a aprehender en el área del Derecho, supone situar el fenómeno jurídico en un plano problematizador y relativo. De allí que el trabajo didáctico no puede ignorar un estilo dialéctico y crítico. La educación es hoy un problema y la enseñanza del derecho no escapa a tal premisa. Sin afirmarlo taxativamente, podemos mencionar que los futuros profesores de derecho egresan luego de cumplir con una ritualización de exámenes, estando en muchos casos desligados de la problemática del derecho activo. Por ello nos preocupa esta situación y creemos que es necesario realizar innovaciones en las estrategias didácticas, que ofrezcan una formación profesional acorde con los cambios que experimenta la sociedad global

FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

El papel de las narraciones en la enseñanza

Las autobiografías se basan en relatos, que contamos o nos cuentan, pero relatos al fin. Fundamentamos esta elección en el papel fundamental que tienen las narraciones en la vida de cualquier persona y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto nos ha llevado a considerar la necesidad de reflexionar sobre el valor de las narrativas en la educación y la enseñanza. . Jackson (1998) postula que en el ámbito escolar los relatos tienen un valor educativo. Se pregunta entonces "¿cómo educan los relatos?", a lo que responde señalando la doble función educativa de los mismos:

--una *función epistemológica*: un beneficio de los relatos es equipar a los alumnos con un conocimiento que les será útil, “muchos de esos relatos contienen un saber que ya circula en el mundo exterior... en muchos casos los relatos no sólo contienen un saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean

--y una *función transformadora*: que se refiere al poder que tienen las narraciones de generar cambios en la mentalidad, en las actuaciones, en los estados de conciencia, en la posibilidad de aportar nuevas perspectivas a los sujetos que los conocen, en la creación de nuevas visiones, nuevos intereses, alegrarnos, entristecernos. “Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos... pueden transformarnos, alterarnos como individuos” Lo que pretendemos destacar, es que la función transformadora se relaciona más con lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos, con

los atributos que esperamos posean cuando terminen de estudiar, los valores que queremos que sustenten, rasgos de personalidad que queremos que posean, una visión del mundo y de ellos mismos que pretendemos que cultiven, etc., que con los saberes que pretendemos acumulen o lo que podamos querer que sepan.

En este sentido, la idea central es sostener la necesidad de buscar un lenguaje que permita a nosotros los profesores, hablar una lengua en la que se sientan incluidos en su subjetividad, en su sí mismo. Por esta razón Larrosa (2005) habla de una lengua para la conversación, lo que sugiere horizontalidad, es decir, que la palabra no rebaje, no disminuya, no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño, sino que tanto en el espacio de investigación como en los espacios de formación docente se sostenga un lenguaje horizontal en donde todos estemos incluidos, en donde todos nos podamos sentir a la misma altura. Al recuperar la palabra de los actores, en un texto que recupera el “yo”, están ante una herramienta para conocer-se, pero a la vez dejar conocer un determinado momento de la historia de la comunidad. Los recuerdos de la infancia y de la adolescencia vividos en la escuela y traídos por la memoria de los alumnos- docentes, conforman una trama de fragmentos, huellas, sensaciones, es decir, lo que quedo guardado es lo que nos conduce a caminos siempre temporalizados.

EVALUACIÓN: entendemos que el aprendizaje como un proceso interno que no se da inmediatamente, concebimos que la evaluación de este trabajo se realizara luego de visitar el museo de la “memoria” y ver la muestra de Shoa. Es así que los alumnos realizaran un trabajo sobre “Los principios básicos en un gobierno democrático y su relación con los Derechos Humanos”- Este trabajo puede incluir videos y trabajos de pinturas hechas por los alumnos. Ya que se puede llegar a coordinarlo con los docentes de Visual y plástica e historia del arte

BIBLIOGRAFIA:

- Adorno, Theodor –La educación después de Auschwitz-Conferencia Radio de Hesse el 18 de abril de 1966.
Cañaveral, Lucía. Feldman, Maayan- Análisis de las prácticas sociales genocidas. Da Silva
Catela, Ludmila-Pasados en Conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas.
Feierstein, Daniel- Foro Regional sobre Prevención del Genocidio- 2007
Gimenez, Gilberto.Cultura, identidad y memoria- 16 de junio de 2008
Paniagua, Walter- Memoria y Derechos Humanos ¿Prácticas de dominación o resistencia? Santiago de Chile
ARCIS/CLACSO
Pérez Aguirre, Luis- Si digo Derechos Humanos- Servicio de Paz y Justicia-SERPAJ URUGUAY (1991)
Jelin, Elizabeth- Memoria y Derechos Humanos de Cara al Siglo XXI-conferencia otorgada en la Intendencia Municipal de Montevideo -11 y 12 de Diciembre de 2006.
Traverso, Enzo- Memoria y Conflicto. Las Violencias del siglo XX.
Bek Miriam, Kertesz Miguel- UNA VOZ PARA LA MEMORIA. Ed. Planeta 2012
Cassinelli Muñoz, Horacio Derecho Público. Ed. Fundación de Cultura Universitaria 2009
Constitución de la República
Nahun, Benjamín y otros- HISTORIA URUGUAYA-El fin del Uruguay liberal 1959- 1973 Ed. Banda Oriental – 2011
Nahun, Benjamín Manual de Historia del Uruguay T.II 1903- 2000. Ed. Banda Oriental 2009
Korzeniak, José. Derecho Público ED. Fundación de Cultura Universitaria- 2008

Taller sobre derecho a la educación y estímulo educativo. Experiencias didácticas con alumnas en contexto de encierro

Diego Luna

Docente Investigador, Maestrando en Docencia Universitaria (UBA). Miembro de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho, Berazategui, Argentina (DNI 27.753.506). Eje temático propuesto: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho.

Resumen: Katarina Tomasevski, ex-relatora de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, declaró en 2006: *“Hay un gran número de problemas relacionados con los derechos humanos que no podrán ser resueltos mientras el derecho a la educación no sea la llave que destrabe los otros derechos humanos”*. Con ese marco de referencia desarrollamos en la segunda mitad del año 2012 un taller sobre “Derechos humanos y educación” en el ámbito del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario IV de Ezeiza. La denominación sólo aludía a la perspectiva desde la cual se abordó, de un modo práctico, la problemática del denominado “estímulo educativo”. Novedad introducida por la ley 26.695 del año 2011, que posibilita el adelantamiento de ciertos plazos en la ejecución de la pena de los estudiantes en contexto de encierro. El taller se desarrolló durante un cuatrimestre, con encuentros semanales de aproximadamente de tres horas. Estuvo integrado por alrededor de quince alumnas con diversas trayectorias previas en estudios universitarios, expectativas y puntos de vista respecto de la educación en contexto de encierro. La diversidad de nacionalidades de las estudiantes permitió el abordaje de un espectro de problemas desde distintas miradas y la emergencia de la especificidad del colectivo de estudiantes extranjeros. Presentamos la metodología adoptada en el taller, las características del grupo de estudiantes y las especificidades propias del ámbito áulico e institucional en el que se insertó. Se exponen los problemas identificados a partir del trabajo de reflexión sobre la normativa y reglamentación existente, como así también el estudio de casos de jurisprudencia en los que se aplicó la nueva legislación. La experiencia constituyó un desafío didáctico y simultáneamente un proceso de aprendizaje colectivo y recíproco respecto del efectivo acceso a la educación como vehículo para alcanzar otros derechos humanos.

Palabras clave: Estímulo educativo – Contexto de encierro – Programa UBA XXII

Introducción.

Katarina Tomasevski, ex-relatora de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, declaró en 2006: *“Hay un gran número de problemas relacionados con los derechos humanos que no podrán ser resueltos mientras el derecho a la educación no sea la llave que destrabe los otros derechos humanos”*⁵⁹. Con ese marco de referencia desarrollamos en la segunda mitad del año 2012 un taller sobre “Derechos humanos y educación” en el ámbito del Programa UBA XXII.

⁵⁹ http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9349&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

La denominación del taller aludía sólo a la perspectiva desde la cual se abordó, de un modo práctico, la problemática del denominado “estímulo educativo”. Novedad introducida por la ley 26.695 del año 2011, que posibilita el adelantamiento de ciertos plazos en la ejecución de la pena de los estudiantes en contexto de encierro.

Esa ley introdujo modificaciones al artículo 140 de la Ley 24.660 que regula la ejecución de las penas privativas de la libertad:

Artículo 140: Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII:

- a) un (1) mes por ciclo lectivo anual;*
- b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;*
- c) dos (2) meses por estudios primarios;*
- d) tres (3) meses por estudios secundarios;*
- e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario;*
- f) cuatro (4) meses por estudios universitarios;*
- g) dos (2) meses por cursos de posgrado.*

Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.

El taller se desarrolló durante un cuatrimestre con encuentros semanales de aproximadamente tres horas cada uno, en el marco del Programa UBA XXII en la sede que funciona en el Centro Federal de Detención de Mujeres Unidad 31, de la localidad de Ezeiza, dependiente del Servicio Penitenciario Federal.

Presentamos la metodología adoptada en el taller, las características del grupo de estudiantes y las especificidades propias del ámbito áulico e institucional en el que se insertó. Se exponen los problemas identificados a partir del trabajo de reflexión sobre la normativa y reglamentación existente, como así también el estudio de casos de jurisprudencia en los que se aplicó la nueva legislación.

La experiencia constituyó un desafío didáctico y simultáneamente un proceso de aprendizaje colectivo y recíproco respecto del efectivo acceso a la educación como vehículo para la realización de otros derechos humanos.

La enseñanza del derecho en contextos de privación de libertad.

Nos interesa comunicar algunas experiencias recogidas en el taller como una continuidad de reflexiones que iniciamos en ocasión del “IV Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas sobre la

Educación en Cárceles” (La Plata, 2012)⁶⁰. En esa oportunidad nuestro aporte se denominó “La enseñanza del derecho en el CBC-UBAXXII. Experiencias y relatos en cárceles federales” y fue discutido en la comisión dedicada a “Derechos Humanos, cárcel y educación”. Los aportes involucran lecturas, ciertos recursos didácticos, experiencias pedagógicas, trayectorias docentes y estudiantiles del entorno universitario en condiciones de encierro en cárceles federales.

A nuestro modo de ver, el primigenio contacto con la vida jurídica que los estudiantes en contextos de privación de libertad llevan impregnados en su existencia, constituye un factor positivo, que los posiciona con algún grado de ventaja relativa como estudiantes de derecho. El estudiante preso conoce por su propia experiencia de qué se trata una notificación, una comparecencia ante un tribunal, una audiencia en términos reales, en la que el magistrado brilla por su ausencia, y un largo etcétera que provee el contacto directo con la experiencia judicial. No solamente han leído una sentencia o un auto de prisión preventiva: lo han vivido; no solamente han leído sobre la prisión: la padecen, conviven en ella.

La enseñanza universitaria del derecho en el entramado carcelario federal, implica simultáneamente el intento por superar algunas limitaciones comunes a ese contexto, como así también el provecho de ciertas condiciones que determinan para el alumno privado de libertad, un contacto directo con algunos fenómenos típicos de la realidad jurídica.

El análisis de la realidad permite relacionar la generalidad de la teoría con la experiencia concreta que el alumno conoce, ha vivido y se encuentra vinculado por integrar el grupo social. Ello lo habilita a ocuparse intelectualmente de los conflictos sociales y relacionarlos con los conceptos jurídicos ganados en el diálogo crítico o la lectura de la bibliografía escogida.

La mera narración de la particular experiencia judicial o tribunalicia de cada alumno desembocaría en una instancia que no superaría lo anecdótico. A la vez, la ciega reconducción de esas experiencias individuales a las normas generales que las mencionan o bajo las cuales quedarían subsumidas como ejemplos de aquellas, conduciría a un modelo dogmático que nada sustancial aporta. La crítica vinculada a los factores de poder, sociales, culturales, políticos y aún ideológicos que pudieran girar en torno de “la cuestión carcelaria” y la reflexión en torno del porqué del encierro y las condiciones de prisión, aunque se presenta como una perspectiva válida y necesaria, no es suficiente como aprovechamiento susceptible de hacer patente la cientificidad del derecho como conocimiento. Lo mismo podría encararse esa crítica, insisto necesaria pero no suficiente, como actividad de extensión universitaria.

Este punto de vista crítico debe estar presente, pero no agotar ni suplir la problematización del fenómeno jurídico, sino como un aspecto periférico a la enseñanza del derecho, en la medida en que permite advertir la situación social e histórica en que se presentan los fenómenos jurídicos. Esa situación histórica, con su coyuntura política e ideológica propia, no puede ser ajena al derecho como fenómeno social. Ni lo determina, ni lo origina: le da situación y sentido. Su conocimiento, permite su mejor comprensión.

⁶⁰ <http://www.gesec.com.ar/?p=870>

Experiencias del taller sobre derecho a la educación y estímulo educativo.

El taller estuvo integrado por aproximadamente quince alumnas con diversas trayectorias previas en estudios universitarios, expectativas y puntos de vista respecto de la educación en contextos de privación de libertad. La no exigencia de asistencia a cada encuentro explica la imprecisión respecto de la cantidad de alumnas que participaron de la totalidad del taller. A la vez fue pensado como un factor que apuntara más a la motivación por el desarrollo del taller en sí como construcción colectiva, que a la obligatoriedad de asistencia como requisito de regularidad. La diversidad de nacionalidades de las estudiantes (argentina, boliviana, española y letona) permitió el abordaje de un espectro de problemas desde distintas miradas y la emergencia de la especificidad del colectivo de estudiantes extranjeros.

Desde la perspectiva esbozada anteriormente, la lectura de resoluciones judiciales próximas a la experiencia personal de las alumnas, lejos de convertirse en un mero anecdótico, ha demostrado ser útil para el contacto directo con la experiencia jurídica. Además cuenta con las ventajas de ofrecer actualidad en el manejo de las decisiones judiciales y permite cierta optimización económica en cuanto insumo didáctico, en un contexto en el que, por lo general, se carece de repertorios de jurisprudencia o ellos resultan de difícil acceso.

Inicialmente se dedicaron una serie de encuentros para conocer someramente el proceso legislativo que posibilitó la sanción de la ley 26.695; familiarizarse con el texto de esa ley y de la ley 24.660 de ejecución de las penas privativas de la libertad, como así también con la Ley de Educación Nacional en lo relativo a la modalidad de educación en contextos de privación de libertad. También se trabajó en detalle con el Reglamento dictado por el Servicio Penitenciario Federal que reguló las instancias administrativas para la puesta en práctica de las disposiciones vinculadas con el estímulo educativo. La idea no fue estudiar de memoria esas disposiciones normativas, sino más bien aproximarse a la terminología empleada para obtener cierta precisión en el manejo conceptual, pero sobre todo orientado a la explicitación de los interrogantes y diversas interpretaciones que esas normas pudieran generar.

Para superar la escasez de repertorios de jurisprudencia se recurrió a la facilitación por parte del docente de los textos de lectura y las resoluciones judiciales que serían discutidas en cada encuentro. Paralelamente, se invitó a las participantes del taller a que aportaran para su estudio y discusión, decisiones judiciales vinculadas con la temática de las que hubieran tomado conocimiento o que hubieran sido dictadas en los propios procesos judiciales.

En el primer aspecto se analizaron resoluciones dictadas por Juzgados Nacionales de Ejecución Penal, Juzgados en lo Penal, Contravencional y de Faltas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que tienen competencia en materia de Ejecución Penal, y por la Cámara Federal de Casación Penal. Cabe aclarar que se trabajó con resoluciones judiciales emitidas en ambos sentidos, es decir, favorables o contrarias a la implementación del instituto del “estímulo educativo”.

Motivadas por esta metodología, fueron varias las alumnas que respondieron a la consigna de sugerir la lectura de una resolución judicial que la afectaba directamente o de la que habían tomado conocimiento

por alguna persona cercana a su entorno. Ello sirvió no sólo para trabajar con casos concretos y reales de la experiencia judicial, sino también para identificar distintos problemas que no surgían del estudio de las normas o de la jurisprudencia seleccionada por el docente. Según estimamos, el provecho de esa experiencia fue parejo para el conjunto de las estudiantes.

A nuestro modo de ver, el ámbito áulico-carcelario reúne unas características que a simple vista ofrecen cierta perplejidad o paradoja: es un espacio físico cerrado dentro del encierro, al cual recurrimos –sin embargo– en procura de cierto ámbito de libertad. De libertad de pensamiento, al menos. La paradoja es sólo aparente y se explica por la adopción de una noción euclidiana de “espacio jurídico”. Esa noción aún predomina con cierta inercia en las teorías vinculadas con las penas privativas de libertad, que las conciben como mera privación del movimiento o encierro en cierto espacio físico. Sin embargo, puede sostenerse que el espacio jurídico es una espacialización de la existencia, constituido por el propio desenvolvimiento vital del sujeto considerado. De ahí que pueda hablarse de un espacio de libertad en el cerramiento áulico que constituye el espacio físico dedicado a la educación en la cárcel. En cierta ocasión, las alumnas del taller optaron por permanecer dentro del aula y no salir a tomar la clase en el patio, al aire libre de un día soleado, pues la concebían como un ámbito de mayor libertad.

La participación de las alumnas del taller en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreció un amplio margen dentro del cual precisar el currículum efectivamente desarrollado en función de una construcción colectiva que intentó contemplar diversos intereses, inquietudes, experiencias, etc. Este modo que aceptamos como válido no sólo para la modalidad de educación en contextos de encierro, contribuye a una motivación inicial que puede operar –en cierto sentido– a modo de compensación de la multiplicidad de circunstancias poco alentadoras para la educación en esos contextos.

Los resultados alcanzados corroboran esa apreciación. Tomando como parámetro de evaluación, la producción de ideas, el interés despertado en las participantes del taller, la formulación de reflexiones críticas, la articulación del trabajo en equipo y el diálogo en grupo, integrando no solo diversas trayectorias de educación formal, sino también culturales, podemos afirmar que el diseño implementado y las estrategias didácticas escogidas han dado resultados satisfactorios. Así, pueden mencionarse aportes que surgieron del trabajo en taller, tales como la identificación de las ambigüedades y no pocas imprecisiones que el texto legal ofrece; la visibilización de la problemática de quienes siendo extranjeras cumplen encierro carcelario en Argentina y acceden a la educación formal en la cárcel; la formulación de propuestas de interpretación dentro de los márgenes que las disposiciones ofrecen; la apropiación de un saber práctico que tiene que ver con la propia experiencia de vida en contexto de encierro; en fin, el valor práctico y los modos de hacer efectivo el derecho humano a la educación, aún en contextos tan adversos como lo es la cárcel.

El análisis de las técnicas y métodos para enseñar el derecho está en función del derecho que queremos enseñar

Claudia Irene Weis

Profesora adjunta de “Contratos Civiles y Comerciales” de la cátedra del Dr. Ricardo Luis Lorenzetti, Carrera de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Enrique Antonio Recaré

Jefe de Trabajos Prácticos en “Contratos Civiles y Comerciales” de la cátedra del Dr. Ricardo Luis Lorenzetti, Carrera de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Resumen: Existe una abismal diferencia entre la forma en que se enseñaba el derecho hace 50 años, hace 25 años y en la actualidad. Esta diferencia obedece a la evolución de la comprensión de –justamente- esos dos términos: enseñanza y derecho.

Podemos entender por enseñanza transmisión de información; pero también formación o adiestramiento. Podemos entender el derecho como una materia externa, objetiva, de verdades absolutas y por ende idéntica para todos; o bien la podemos entender como materia externa y objetiva, pero en constante cambio; y aún, en una tercera acepción, como la mirada individual sobre esa materia.

En otras palabras: creemos que el cambio en la forma de enseñar derecho obedeció a las causas más diversas, como la evolución de las ciencias pedagógicas y las ideas respecto del conocimiento, los cambios producidos en el derecho de 30 años a esta parte y la creciente multiplicidad de miradas respecto del mismo, y en especial en los últimos 15 años a una creciente democratización del acceso a la información, principalmente de la mano de Internet.

En nuestro caso particular, y dado que hoy estamos todos más o menos contestes en el sentido amplio del concepto “enseñar”, o, más bien, en el concepto complejo del proceso cognitivo-emotivo de enseñanza/aprendizaje, cabe preguntarnos: ¿qué mirada tenemos respecto del derecho que queremos enseñar?

En otras palabras: la pregunta clásica: “¿qué recursos didácticos debo emplear para enseñar derecho?”, debería invertirse y formularse como: “¿qué derecho quiero enseñar?”, para así encontrar las herramientas adecuadas.

Nuestra propuesta es relatar nuestras reflexiones –que incluyen consensos y disensos- con relación a la materia “derecho”, y al abordaje didáctico que efectuamos al respecto.

Palabras clave: Abordaje - Acceso a la información – Internet

Para ser coherentes con el tema que vamos a desarrollar –justamente la relación entre la materia a enseñar y el método para hacerlo- no podemos sino comenzar el desarrollo con un ejemplo de nuestro quehacer

cotidiano. Adelantamos un pedido de disculpas por introducirnos brevemente en nuestra materia, los contratos.

Existe un artículo del Código Civil que señala que los contratos de locación no pueden tener una duración mayor a diez años; y que en el hipotético caso de que se celebraran por un plazo más extenso, no pueden prolongarse más allá de ese término.

El análisis de ese artículo está acompañado por el de una nota en la que Vélez Sarsfield desarrolla en detalle las razones -básicamente económicas- de la prescripción normativa.

Cuando fuimos alumnos de contratos, "nos enseñaron" la norma y su nota: las leímos, las entendimos y, tanto por su sencillez como por la forma en que nos transmitieron la idea, no quedó espacio posible para pensar algo diferente de lo que se nos explicaba.

Muchos años después, encontramos decisiones jurisprudenciales que admitieron la celebración de contratos de locación por plazos superiores al legal, relativizando por tanto los términos de una norma cuya interpretación como estudiantes primero, y como docentes luego, nos había parecido incontestable. Este breve ejemplo personal nos gatilla numerosos interrogantes:

En primer lugar, cabe preguntarnos: ¿cómo pensaba el docente esa misma norma? Se nos ocurre que él nos la transmitió como una "verdad cerrada" porque él mismo lo creía así; porque es muy probable que de esa forma se la hubieran transmitido a él también. Su recurso didáctico -la lectura del código y su explicación- son coherentes con su propia idea respecto del contenido a enseñar.

La segunda pregunta es la siguiente: ¿cómo influyó el recurso didáctico empleado en nuestra aprehensión del tema? Obviamente la forma cerrada en que el tema se explicó, transmitió -sin palabras- que se trataba de una cuestión que no admitía discusión.

Lo que queremos significar con esto es que -conciente o inconcientemente- nuestra mirada sobre cualquier tema se "filtra" a través de la forma que empleamos para transmitirlo. Aún la lectura más aséptica, objetiva o aparentemente neutra de una norma, no puede estar desprovista de subjetividad, es decir que está inevitablemente teñida de lo que el docente opina sobre ella.

En otras palabras: necesariamente el contenido que enseñamos va impregnado de nuestra propia mirada. Si entendemos que un tema admite matices o distintos sentidos, de alguna forma lo transmitiremos y favoreceremos así la reflexión al respecto. Si creemos en cambio que el tema responde a una idea única, inconcientemente desalentaremos una segunda mirada sobre él.

Por supuesto, siempre se destacan algunos alumnos capaces de cuestionar cualquier tópico, más allá de cómo éste se plantee. Pero eso no quita el hecho de que el empleo de los recursos didácticos influye decisivamente para fomentar o desanimar determinadas actitudes.

¿Y por qué nos parece importante estimular esos cuestionamientos?

En primerísimo término, y aunque parezca poco profundo: porque somos abogados y estamos formando personas para que lo sean. Y porque consideramos que una habilidad básica en un abogado es la posibilidad de interpretar una norma de formas diversas.

¿Y más allá de eso, y desde la perspectiva del conocimiento?

Decíamos en la presentación del tema que en los últimos 50 años se ha producido un cambio medular en la forma de enseñar en general, y la forma de enseñar derecho en particular. Hemos pasado de una noción verticalista del conocimiento -en la que unos saben y transmiten, y otros ignoran y reciben- a una visión más horizontal del conocimiento, en el que éste se construye sobre la base de la reflexión respecto de determinados saberes previos de todos los actores involucrados en el proceso, que aportan a éste sus conocimientos individuales.

Hemos pasado de una enseñanza enciclopédica, en la que lo que importaba era la transmisión de profusos contenidos, a un concepto de enseñanza "instrumental", en la que lo que cuenta es la visión panorámica, global y razonada de una red de conocimientos.

Dejamos atrás una era de dificultad en el acceso a la información, en la que para conseguirla, había que concurrir a la facultad -"sede del saber", a consultar un texto en la biblioteca, o a escuchar una clase magistral, e ingresamos en otra en que la información vía Internet se encuentra al alcance inmediato de cualquiera.

Hasta aquí, lo positivo. Pero también -como en todo proceso de cambio- existen aspectos que consideramos negativos.

El abandono de la enseñanza enciclopédica llevó en muchos casos a la equiparación del conocimiento lego con el científico e -involuntariamente, y en nefasto "boomerang"- al retorno a la noción del saber como una idea única, en este caso la propia.

El concepto de que el conocimiento es una construcción personal se confundió con la idolatría de la impresión individual como fuente del saber. Esto sumado a cierta noción de que todo debe ser fácilmente asequible, y a la aceleración de la vida y todos sus procesos, incluso los intelectuales, llevó a una inevitable superficialidad en el abordaje de los temas.

La alucinante "torre de babel" que constituye la red, puede ser fuente de miradas diversas y de ilimitado ensanchamiento del conocimiento, pero brinda también la posibilidad de incorporar anónima e impunemente en ella contenidos indiscriminados, retroalimentando la liviandad y confusión en el tratamiento de los conceptos.

En síntesis; este verdadero tsunami intelectual ha puesto en jaque el valor del conocimiento, y ha relativizado la importancia del estudio en profundidad como fuente del saber, y del enriquecimiento intelectual y personal.

¿Cómo nos ubicamos nosotros frente a este escenario o -más bien- en esta escena, en este tsunami?

El ejemplo que les relatamos al comenzar este desarrollo es representativo de la evolución de nuestra mirada como docentes, abogados y personas, y refleja que entendemos al derecho como un conjunto de reglas variables, cambiantes, y ampliamente interpretables.

Que tenemos una visión constructivista del conocimiento, lo que implica que éste se erige sobre la base – mínima, pero indispensable- de la incorporación mental de una serie de conceptos, sobre los que el alumno construye un conjunto de impresiones, razonamientos, y redes de ideas propias.

La irrupción de internet en este escenario conmueve y a la vez sostiene todo lo anterior. En semejante contexto, resulta evidente que ya no importa tanto la información en sí, y que no se necesita un docente para obtenerla, sino que lo decisivo es el procesamiento que el estudiante pueda hacer de ella.

Por eso, hoy, entendemos que la enseñanza del derecho debe consistir en la facilitación de las tareas de aprehensión, comprensión, evaluación e interpretación e interrelación de nociones, de manera tal que se pueda producir ese fenómeno emotivo-intelectual que llamamos aprendizaje.

Por todo esto, intentamos que nuestros recursos didácticos sean consecuentes con esta visión.

Como metodología base, y en un contexto de diálogo, brindamos explicaciones someras sobre cuestiones estructurales, para –una vez alcanzado cierto grado de comprensión- comenzar con los interrogantes, a veces, en forma deliberada, crecientemente inquietantes. Estos interrogantes son respondidos muchas veces con otras preguntas y cuestionamientos de los alumnos que nos comprometen a un nuevo estudio sobre el tema.

Tenemos un elenco estable de casos prácticos, que a lo largo de los años ha tenido resoluciones diferentes y hasta opuestas.

Proponemos redacciones como recurso didáctico imprescindible para el desarrollo de una habilidad que todo abogado debe tener, cual es, la posibilidad expresar claramente sus ideas.

Exigimos un trabajo anual de investigación, que hoy –en general- los alumnos realizan tanto o más en la red que en las bibliotecas. En este sentido, resulta imprescindible –e intentamos- desarrollar en ellos la capacidad para evaluar la calidad de las fuentes que se consultan, y determinar su grado de confiabilidad.

La consecuencia de toda esta metodología es asombrosa: después de un promedio de veinte años enseñando la materia, nos sucede que las preguntas y cuestionamientos de los alumnos nos hacen modificar año tras año nuestra propia visión sobre los temas, en un enriquecedor y desafiante círculo virtuoso de intercambio cuyo resultado es la expansión y profundización del conocimiento.

Ahora bien: Como docentes, en este momento, ¿dónde nos hallamos?

Hemos pensado mucho sobre este tema, a raíz de cierta inquietud que nos produce la visión de que, como consecuencia del proceso de intercambio propuesto, se interprete que todo tiene un valor relativo, y que –llevada la propuesta a su máxima expresión- todo resulte cuestionable.

Nuestro dilema es si existe un límite para estos cuestionamientos y –si lo hay- cuál es esa frontera. En otras palabras: ¿hay en el conocimiento en general, en el conocimiento del derecho, y en el conocimiento particular de los contratos, verdades absolutas, sobre las que no cabe admitir relativización, cuestionamiento ni discusión alguna?

Y en este sentido nos preguntamos: ¿son el cuestionamiento y la interpretación procesos que pueden producirse desde el principio, o deben ser encarados con posterioridad, como una instancia superadora, recién a partir del conocimiento de las normas y de la visión enciclopédica de los temas?

En su obra “Tiempos Modernos”, Paul Johnson relata cómo en las primeras décadas del siglo pasado, y a partir de la difusión masiva y descontextualizada de la “Teoría de la Relatividad” de Albert Einstein, el mundo popularizó la idea de que “... *no existían absolutos: de tiempo y espacio, de bien y mal, del saber, y sobre todo del valor. En un error quizás inevitable, vino a confundirse la relatividad con el relativismo*”.

Ese relativismo, que inicialmente fue visto como algo disvalioso, ha sido quizás el motor de las grandes transformaciones vividas en el siglo XX en general, y en la mirada respecto de los contratos en particular.

Esa nueva visión, que puso en crisis el concepto mismo de contrato, lejos de debilitarlo, hizo que éste mutara y saliera fortalecido.

Así como ante un contexto distinto en el siglo XX resultó necesario revisar la noción tradicional del contrato, entendemos que hoy –nuevamente- nos encontramos ante la puerta de entrada para la reformulación de nuestra temática en general, y nuestra forma de enseñarla.

Como modo de cierre de estas breves reflexiones: nos resulta difícil arribar a conclusiones categóricas.

Sin embargo, la escritura de estas líneas nos ha permitido registrar claramente que transitamos un fuerte proceso de cambio y que en él nos ubicamos ayudando a los alumnos a comprender de dónde venimos y adónde podemos estar yendo; acompañarlos para que puedan entender el derecho de los contratos como una materia dinámica, sujeta a constantes cambios y modificaciones, de modo de que puedan contar con herramientas que les permitan adecuarse a sus cambios, e incluso ser actores -desde el lugar que en el futuro ocupen- de dichas transformaciones.

Implementación de las prácticas sociales educativas: una materia pendiente de la facultad de derecho de la universidad de buenos aires

Juan Pablo Olmo

Abogado – Especialista en Derecho de Familia. Curador Público, Coordinador de la “Unidad de Letrados de Personas Menores de Edad art. 22 Ley 26.657” de la Defensoría General de la Nación (Ministerio Público de la Defensa).

Resumen: Con el propósito de poner al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña la Universidad de Buenos Aires, mediante Resolución del Consejo Superior n° 520/10 (26/05/2010) se aprobó la creación del programa “Prácticas Sociales Educativas” (PSE). Luego, mediante Resolución (CS) n° 3653/10 (23/11/2011) se aprobó el Reglamento del Programa de PSE en las carreras de la UBA.

Las PSE se debían implementar en las currículas de todas las carreras de las Unidades Académicas (Facultades) de la UBA: con carácter voluntario durante los ciclos lectivos de 2010, 2011 y 2012, y con carácter obligatorio a partir de 2013. Para ello, todas las Facultades debían elevar al Consejo Superior los proyectos de PSE, para ser refrendados e incorporados a una base de datos cuya oferta estará a disposición de todos los estudiantes de la Universidad. Dicha presentación debía realizarse a través de la Secretaría de Extensión Universitaria.

Sin embargo, en la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho a la fecha no han sido implementadas como tales y es en virtud de ello que a lo largo de este trabajo se esbozarán algunas propuestas en torno a su implementación.

Palabras clave: Prácticas Sociales Educativas – Enseñanza del Derecho – Rol de la Universidad de Buenos Aires – Extensión Universitaria – Plan de Estudio – Formación docente.

I. Introducción: creación del programa Prácticas Sociales Educativas (PSE)

Con el propósito de poner al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña la Universidad de Buenos Aires, mediante Resolución del Consejo Superior (CS) n° 520/10 de fecha 26/05/2010 se aprobó la creación del programa “Prácticas Sociales Educativas”⁶¹ (art. 1). Las PSE son entendidas como aquellas actividades de aprendizaje y servicio, donde se logran beneficios tanto para la formación individual, como para la comunidad en la cual se interviene, a través de las cuales se promueve la integración social, con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión, profundizar el desarrollo local y abrir los recursos en poder de la comunidad. Todo ello a partir de un trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo.

Las PSE se debían implementar en las currículas de todas las carreras de las Unidades Académicas (Facultades) de la UBA: con carácter voluntario durante los ciclos lectivos de 2010, 2011 y 2012, y con carácter obligatorio a partir de 2013 (art. 2). Todas las Facultades debían elevar al Consejo Superior los proyectos de PSE, para ser refrendados e incorporados a una base de datos cuya oferta estará a disposición

⁶¹ En adelante PSE.

de todos los estudiantes de la Universidad. Dicha presentación debía realizarse a través de la Secretaría de Extensión Universitaria (art. 3). Está previsto que los proyectos de PSE estén a cargo de un profesor, ya sea regular o interino, y un equipo de docentes auxiliares que supervisen las actividades de los estudiantes. Los mismos tendrán una duración de 42 horas durante un cuatrimestre (art. 4).

Luego, mediante Resolución (CS) n° 3653/10 de fecha 23/11/2011 se aprobó el Reglamento del Programa de PSE en las carreras de la UBA. Así, en el art. 1 del Anexo se define a las PSE⁶², en tanto que en el art. 5 se enumeran los modos en que pueden insertarse académicamente⁶³ y en el art. 8 se estipula que para su inscripción los estudiantes deberán tener aprobadas las asignaturas, contenidos y/o competencias necesarias para el desarrollo de la PSE a realizar.

Sin embargo, en la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho a la fecha no han sido implementadas como tales y es en virtud de ello que a lo largo de este trabajo formularemos algunas consideraciones en torno a su definitivo desembarco.

II. Rol socio-educativo de la Universidad de Buenos Aires

Las bases sobre las que se sustentan los conceptos de enseñanza y aprendizaje englobados en las PSE, ya se encontraban receptadas en la normativa que regula la actividad educativa.

Ello surge del articulado de la Ley de Educación Superior (LES)⁶⁴ y, en particular, del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires⁶⁵, a la que además se le aplica todo lo referido a las “universidades nacionales” en la LES.

⁶² “...espacios curriculares obligatorios de enseñanza y aprendizaje cuyo desarrollo permite la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria. Estas propuestas pedagógicas privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social atendiendo las necesidades curriculares y de la sociedad, dirigida a sectores en condiciones de vulnerabilidad social, siendo por ello actividades de aprendizaje y de servicio. Su propósito general es que los estudiantes desarrollen habilidades y valores de ciudadanía, adquieran diversas visiones del mundo y alcancen una posición reflexiva frente a la realidad, a través de la participación en la vida social, de nuevas y variadas formas. En relación con los docentes de la Universidad, las Prácticas Sociales Educativas son un medio adecuado para colaborar en la integración de las actividades de investigación y extensión y la enseñanza”.

⁶³ “a) Como parte de los contenidos que se abordan en instancia de trabajos de campo o espacios similares, cuando se presenten fundamentos que sustenten su afinidad con el ejercicio de prácticas sociales. b) Como parte de un proyecto de extensión UBANEX pertinente. c) Como parte de otros programas y actividades desarrolladas por institutos o centros dependientes de las Unidades Académicas y/o Rectorado. d) Como parte de las actividades desarrolladas a través de convenios con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil. e) como parte de propuestas que desarrollen diferentes equipos constituidos de cátedra, departamentos e institutos. f) Como parte de proyectos de voluntariado de organismos públicos” (art. 5). En cualquier caso, según el art. 7 no podrán ser inferiores a 42 horas.

⁶⁴ Ley de Educación Superior n° 24.521, Sancionada el 20/07/1995, Promulgada 07/08/1995 y publicada en el B.O. el 10/08/1995. Allí se establece que: “Son objetivos de la Educación Superior [...]: a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; [...] f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que integran; g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva; [...] j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales” (art. 4 LES). Asimismo, según el art. 27: “Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior [se refiere, entre otras, a las universidades nacionales], tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan...”. Finalmente, allí también se regula que: “Son

Ese compromiso social que —según los términos de la normativa citada— tiene la Universidad de Buenos Aires, no debe pensarse “...como la mera transferencia de conocimientos y tecnologías que produce, sino que se hace imprescindible considerar las demandas y necesidades comunitarias como punto de partida para la creación de nuevos saberes, en la certeza que la comprensión y el abordaje de las situaciones críticas que se generan en los espacios populares, cambian actitudes y producen a su vez conocimientos...”⁶⁶

Ahora bien, lo dicho hasta aquí debe encontrar su necesario correlato en un concepto de enseñanza distinto al que viene dado desde un enfoque tradicional. El alumno debe participar del aprendizaje en lugar de absorber pasivamente lo que el docente ofrece⁶⁷, esto es, el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona, con los propósitos de otra persona⁶⁸. Asimismo, deviene necesario tratar con problemas complejos, en situaciones reales. No es suficiente contar con conocimiento abstracto y general sino que hay que aprender a aplicarlo en situaciones reales⁶⁹.

Con relación a ello, en oportunidad de aprobar el Plan de Estudio de la carrera de Abogacía, en los considerandos de la Res. (CS) n° 3798/04 se plasmaron los resultados del diagnóstico realizado por la propia Facultad de Derecho, a través del cual se reconocen diversos problemas, tales como: 1. “Escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación”; 2. “Poca presencia de estrategias de enseñanza que fomenten una participación activa de los estudiantes”; y 3. “Necesidad de fomentar la formación general del estudiante de derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas y su circulación en otras Facultades de esta Universidad”.⁷⁰

Por lo tanto, las PSE no sólo se encuadran por definición en el rol socio-educativo de la UBA sino que, además, a través de ellas se puede dar una respuesta concreta a los problemas oportunamente identificados por la propia Facultad de Derecho.

funciones básicas de las instituciones universitarias: a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales [...] e) “Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad”.

⁶⁵A poco que consultamos el Estatuto Universitario, entre sus Bases encontramos que “...la Universidad de Buenos Aires es una entidad de derecho público que tiene como fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto directo permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas argentinos” (Punto I). Asimismo, la Universidad “...procura difundir los beneficios de su acción cultural y social directa, mediante la extensión universitaria” (Punto V). A ello se le debe agregar algunos preceptos que recoge su articulado: “...A través de los departamentos se coordina la enseñanza, se orienta la realización de trabajos de investigación y de seminario y se organizan cursos de extensión o perfeccionamiento...” (art. 4) “La enseñanza es teórica y práctica [...] Desarrolla en los estudiantes la aptitud, de observar, analizar y razonar. Estimula en ellos el hábito de aprender por sí mismos, procura que tengan juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad...” (art. 6).

⁶⁶Documento para el debate: Programa de Prácticas Sociales Educativas, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Buenos Aires, 22 de Febrero de 2010.

⁶⁷ FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F., Enfoques de la enseñanza, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999, p. 69.

⁶⁸ FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F., Enfoques... cit., p. 71.

⁶⁹Documento para el debate: Programa... cit.

⁷⁰De los considerandos de la Resolución (CS) n° 3798/04, de fecha 03/11/2004 que aprueba el Plan de Estudio de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Para lo cual, si bien hay que destacar en este contexto el importante rol que desempeña la “práctica pre-profesional” que es obligatoria para los estudiantes de Abogacía, lo cierto es que no reúne, al menos en principio y por definición, las características propias de las PSE por lo que no es posible tener por cumplida la obligación que le cabe a nuestra Facultad a través de esta actividad. En el Documento de Trabajo presentado previamente a la sanción de la Res. 520/10 ya se advierte sobre las diferencias existentes entre ambas actividades⁷¹.

III. Propuestas para la implementación de las PSE en la Facultad de Derecho

1. La implementación de las PSE presupone una tarea inicial de relevamiento de las demandas, necesidades, aspiraciones y potencialidades de la comunidad en la cual se insertará, especialmente enfocada en los sectores más vulnerables, a fin de no malograr los objetivos propuestos a través de prácticas descontextualizadas y estériles. Este trabajo de investigación se podría canalizar, por ejemplo, a través de un proyecto DeCyT⁷².
2. Actualmente existe una interesante oferta de cursos y demás actividades dentro de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Si tal fuera la intención, los “voluntariados” ya existentes podrían readecuarse a las estructuras formales de las PSE, tal como lo prevé la propia Reglamentación (art. 5), y de este modo articularse en una propuesta institucional global de la UBA.
3. Cada Departamento de la Facultad de Derecho elevará para su consideración los distintos proyectos de PSE que luego formarán parte de la currícula. Podrán ser ofertados dentro del Ciclo Profesional Común (CPC). Ello se condice con el requisito de ser accesible a aquellos estudiantes que habiendo finalizado el Ciclo Básico Común, hayan aprobado el primer cuatrimestre de las Facultades de la UBA⁷³. Salvo que, de acuerdo a los contenidos a tratar en la PSE, sea necesario incluirla en la oferta el Ciclo Profesional Orientado (CPO) a fin de que el alumno cumpla con el requisito establecido en el art. 8 de la

⁷¹ “Si reconoce y satisface intereses curriculares (de adquisición de competencias técnicas) sin estar relacionado con la acción directa en la comunidad, nos referiríamos a las clásicas pasantías como práctica profesional”; “...las PSE privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto de este conocimiento en el campo social, mientras que la pasantía o práctica profesional se centra sólo en el servicio brindado como entrenamiento para el alumno...”; “...las prácticas profesionales están impulsadas por las necesidades del plan de estudios; mientras que las PSE, por necesidades curriculares y de la comunidad”; “...las prácticas profesionales preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior actividad laboral, mientras que las PSE los preparan para un ejercicio profesional ético y responsable frente a la realidad social de su tiempo” (Documento para el debate: Programa... cit.).

⁷²El Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT) fue aprobado en el año 2009 con el objetivo de reconocer institucionalmente y apoyar la consolidación académica de investigaciones desarrolladas por equipos de docentes de nuestra Facultad. Los proyectos DeCyT son financiados y acreditados por la Facultad de Derecho. Cada dos años se realiza una convocatoria en la que los docentes de la Facultad de Derecho pueden presentar propuestas de investigación. Estas presentaciones son evaluadas y el Consejo Directivo de la Facultad selecciona aquellas que deben acreditarse (información extraída de http://www.derecho.uba.ar/investigacion/inv_proyectos_vigentes.php, consultado en 23/06/2013).

⁷³ Si bien no surge de la Res. 520/10, aparece en el apartado “Organización y gestión operativa” dentro de Documento para el debate: Programa... cit.

Reglamentación de las PSE (tener aprobadas las asignaturas, contenidos y/o competencias necesarias para el desarrollo de la PSE a realizar).

Podrán acceder no sólo los alumnos de Abogacía sino también de otras carreras⁷⁴, propiciando de este modo el trabajo interdisciplinario tan necesario para afrontar problemas sociales complejos, difícilmente de abordarlos exclusivamente desde la óptica jurídica.

4. El enfoque de la enseñanza sobre el cual se sustenta la PSE no sólo aprovecha al alumno sino también a quienes, además de supervisar el desempeño de aquéllos⁷⁵ a la vez están insertos en un proceso de permanente formación: los auxiliares docentes.

Ello nos remonta entonces a la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho (CD) n° 4276/07 (27/07/2004), la cual deroga la Resolución (CD) n° 1457/94 y aprueba el actual régimen de Carrera Docente que se compone de tres anexos: anexo 1: crea una estructura de cargos y establece una planta de Auxiliares Docentes; anexo 2: reglamento de concursos abiertos de Auxiliares Docentes; anexo 3: programa de formación y actualización docente continua. Sobre este último nos detendremos. El diseño curricular de la carrera docente abarca, a lo largo de cuatro módulos, cuestiones relativas a: la pedagogía universitaria, la didáctica general y la didáctica especial de cada una de las disciplinas, es decir, específica de cada una de las carreras de grado de la Facultad de Derecho, así como instancias de formación práctica que incluyan la observación, la práctica y la residencia docente.

Por lo tanto, proponemos que lo referido a las PSE sea materia de estudio en el módulo inicial (“Pedagogía universitaria”). Además, que en el marco del módulo III (“Didáctica especial de la disciplina: Derecho”)⁷⁶ se pueda permitir a los alumnos de la Carrera Docente, como complemento de la cursada, la participación en PSE ofertadas en la propia Facultad de Derecho.

5. Con estas propuestas, aspiramos a abandonar el tradicional binomio “educación/aprendizaje”, entendido como un proceso unidireccional (del docente al alumno), verticalista (de arriba hacia abajo), encapsulado en la Facultad de Derecho, sin circulación de los alumnos dentro de la Universidad, ayuno de enfoque interdisciplinario, basado en fórmulas teóricas donde no se adquiere la habilidad para resolver problemas prácticos, reales, propios de la comunidad en la cual está inserta la universidad a fin de generar un cambio en ese ámbito social del cual se retroalimente el alumno desde un nuevo aprendizaje. Además de un anhelo, hoy es una materia pendiente.

⁷⁴ Cf. art. 3 de la Res. (CS) n° 520/10.

⁷⁵ Cf. art. 4 de la Res. (CS) n° 520/10.

⁷⁶ Cuyo programa incluye: “Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del derecho [...] El análisis de casos; la utilización de los problemas como criterio para enseñar Derecho. Aprendizaje basado en problemas...”.

Exigencia, enseñanza y aprendizaje

Eliana A. Caiati

Estudiante de Abogacía, ayudante alumna de Derecho de Familia y Sucesiones Cátedra Medina-Seda. Facultad de Derecho. UBA

Resumen: La idea principal de este trabajo es presentar un fenómeno, problematizarlo y lejos de plantear soluciones, configurar interrogantes que abran al debate. Esto es propio de un análisis problemático (en oposición a uno problemático).

Para dar un marco teórico al problema primero debemos partir que actualmente sigue vigente un sistema de educación bancaria que fue planteada por Paulo Freire en su libro “Pedagogía del oprimido” en donde “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”. (citar pag 72)

Partiendo de este punto se puede plantear una relación entre los conceptos “exigir” y “reprobados” (en cantidad). En términos utilitarios no sirve que en un curso cual fuere los estudiantes en su mayoría sean reprobados o, en su defecto, saquen notas bajas. A partir de esta premisa son varios los interrogantes que surgen: ¿Por qué? ¿Cuál es el fin de cursar una materia? ¿Por qué cuando se ven las planillas de inscripciones que hay un gran número de estudiantes anotados se toma una connotación negativa? ¿Por qué fácil y aprobable no son adjetivos bienvenidos en la academia? ¿Cuál es el papel de la exigencia y como juega en el ámbito del estudio?

Las respuestas son diversas pero el objeto principal de este análisis es probar que con exigencia de elite se puede educar buenos estudiantes sin caer en la falacia que reza que “cuantos más reprobados y bajas notas haya en un curso, más difícil es la materia”. Que muy por el contrario el problema puede llegar a ser también del profesor y su método didáctico.

Problemática

Para comenzar a detallar el problema, quizá debiéramos ponernos de acuerdo en los siguientes puntos:

1. El Estudiante no es “alumno” pues este posee un conocimiento previo. El objeto del docente es optimizar el mismo o demostrar, en el caso que se requiera, que el conocimiento que tenía es erróneo.
2. Se encuentra presente, en mayor o menor medida, un modelo de enseñanza del tipo “bancaria” en el cual los educandos son depositarios y el educador es quien deposita según la teoría planteada por Paulo Freire.
3. Es distinto el fenómeno de “bajas notas” al de “aplazados”. Si bien ambas tienen que ver con la nota puesta en un examen, primera tiene en principio una posibilidad de subirse en una próxima oportunidad y la segunda quita la regularidad de la materia que se curse en el ámbito académico universitario.
4. Que si un estudiante no se esforzó lo suficiente y realmente no llega a cumplir con la exigencia impuesta debe tener la nota que le corresponda.

5. Que mayoritariamente, en la universidad, el sistema para aprobar una materia es de dos parciales, sus respectivos recuperatorios y una instancia de final en cuanto sea necesario.

6. Que la nota no representa al estudiante. Que la misma es producto de una situación pasajera llamada exámenes y que pueden conjugar muchos factores a favor y en contra desde la posición del estudiante y desde la posición del docente (al corregir). Al decir que “no representa al estudiante” me refiero a que no son un número. Por ejemplo: “Jorge no es un ocho”

7. Que las clases dictadas durante la cursada influyen de manera directa con el resultado de las evaluaciones.

8. Que existen métodos didácticos de clase distintos a los tradicionales que pueden ayudar a transmitir de mejor forma los conocimientos y por lo tanto lograr un mayor nivel académico en los estudiantes.

Es importante remarcar estos puntos porque el lenguaje y las proposiciones son oscuras y suelen generar problemas de interpretación.

Ahora bien, situémonos en este contexto: la instancia de examen ha pasado. Y llega el momento en que el docente debe corregir; hay una cantidad de 15 parciales de los cuales 5 están aprobados con una nota medianamente alta, 7 están aprobados con notas bajas (preferentemente cuatro) y hay 3 aplazados. Si nos ponemos desde una visión utilitarista no sirve que la mayoría de los exámenes hayan salido mal porque se frustran los objetivos esenciales de tanto el docente como del estudiante.

En el caso del educador, el fin esencial es enseñar y lograr que su público aprenda. Lograr poder transmitir el mensaje y que el mismo llegue al receptor de la forma más clara posible. Si los exámenes son en su mayoría de baja categoría hay probabilidades de que el mensaje no haya sido recibido o si se recibió sea incorrecto.

En el caso del educado, el fin es aprender y (gracias al sistema actual de estudio) aprobar para poder continuar con la carrera y lograr el fin, recibirse. Si se presenta un examen que no cumple con los requisitos necesarios este fin no se lleva a cabo.

Siguiendo este análisis surgen los primeros interrogantes: ¿cuál es el fin de cursar una materia?, ¿cuál el fin de aprender y enseñar?, ¿por qué se dice que no es viable enseñar en cursos numerosos? ¿Cómo juega el papel de la exigencia?.

Párrafo aparte, hay una tesis entre los docentes sobre la exigencia y su aplicación que no es desacertada en principio. La misma dicta que se impone una exigencia para “formar a los mejores estudiantes”. En rigor, esto a mi criterio no es erróneo pero creo que se diluye cuando se encuentra el problema clave del trabajo que es cuando el profesor y el estudiante no se entienden y por lo tanto frustran sus fines. Me refiero en específico a que la clase (que es el momento de explicación de los temas) no impactó de forma esperada y por lo tanto no cumplió con sus efectos. Hay que pensar en la posibilidad de que las clases emitidas son la causa de la cantidad de notas bajas y reprobados, y que el problema puede estar en el docente desde una

posición crítica. De ser así tenemos la mitad de camino despejado porque lo único que resta es modificar los errores.

La clase

La clase es el momento en el cual el docente generalmente explica un tema pautado por un cronograma de clases ante un grupo de estudiantes. Partiendo de la base que tenemos un sistema de educación bancario, las clases suelen ser mayoritariamente magistrales, poco didácticas y con poca participación estudiantil (puede haber excepciones).

Hay que comprender que no siempre el tema a exponer se puede adecuar a la técnica magistral y sostengo que este es uno de los puntos clave de la cuestión. Es por ello que se debiera de experimentar con nuevas técnicas y herramientas para una optimización del envío del mensaje. A nuevas técnicas me refiero por ejemplo a simulaciones, obras de teatro, actividades lúdicas, pedagogías de shock, etc.

Modificar las técnicas de enseñanza para adecuar el tópico no implica disminuir la calidad de enseñanza o de exigencia porque ellas son accesorias a la clase y se pueden implementar en mayor o menor grado por el docente. A lo que me refiero que es una cuestión que puede ser controlada por él, aumentarla o disminuirla es su decisión y nada tiene que ver con el método didáctico que se utilice.

Entender

Tal y como viene el análisis debemos preguntarnos ¿cómo sabemos si un estudiante entendió una clase? (la eterna pregunta) Porque si confirmamos que la entendió (quizá con algunas preguntas puntuales) podemos quedarnos tranquilos y al momento de evaluar todo será más fácil. Ahora, cuando no sabemos (y nos importa saber) empieza el problema.

Que un estudiante responda automáticamente “sí, entendí”, en realidad no nos dice nada porque es una respuesta formal. Puede darse el caso en que no desee preguntar por temor o por desinterés y el error termina convirtiéndose en una bola de nieve con el correr del tiempo.

Paulo Freire reflexiona a este respecto: “¿cómo puedo dialogar, si me siento participante de un ‘gheto’ de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?”⁷⁷. Esto se desprende directamente de la concepción de educación bancaria que la clase magistral encierra en alguna medida. Porque si partimos de la base de que un estudiante es un alumno que no tiene conocimiento previo de la materia en cuestión y por el contrario, no se trabaja a partir de ese conocimiento previo, ocurre una idealización del estudiante hacia el docente, como ser que tiene las respuestas necesarias para ese contenido en particular y que no es necesario disentir o consultar alguna duda surgida en ocasión de la clase.

Recordemos nuevamente la premisa desde la que partimos: la clase es de impacto inmediato en los parciales y es causal de aplazos y bajas notas.

⁷⁷ Op. Cit. Freire, Paulo. Pág. 101

Cuando la clave es armonizar. Conclusión.

Este razonamiento realizado claramente parte de varias puntas porque las causas de nuestro problema son diversas y se ramifican.

Una de las definiciones que da la Real Academia Española sobre la palabra armonía es “Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras.”.⁷⁸ No sabemos cuál es la conveniente proporción y correspondencia pero si sabemos que al fin de cuentas es una cuestión subjetiva y que se puede manejar.

Entiendo que habría que lograr una armonización entre el contenido, la pedagogía y la evaluación. Entender que no siempre una clase magistral es útil para aprender algún tema en particular y que hay que animarse a nuevas técnicas que posiblemente conlleven más dedicación, creatividad y esfuerzo.

No creo que sea positivo dar visto bueno a la cantidad de reprobados y bajas notas sino todo lo contrario, buscar la forma que nos lleve a tener más aprobados. Siguiendo con ésta lógica, que haya más aprobados no convierte a una materia en “fácil” con el énfasis negativo que hoy se le atribuye a este calificativo.

⁷⁸ rae.es

Subcomisión 4: Martes 10 de septiembre de 16 a 18:00

Coord.: Nora Goggi y Verónica Rusler

Un primer tema de discusión: “la búsqueda de sentido”

Una de las preocupaciones centrales que se derivó de la presentación de los trabajos refiere a: “¿a quiénes estamos formando?” y la necesidad de conocer y comprender las características y demandas de formación de la población estudiantil de hoy; como así también reconocer las características particulares de los diferentes contextos en los que tiene lugar la enseñanza- si se trata de asignaturas del primer tramo de la carrera; si se trata de los tramos finales; si se enseñan derecho en carreras que no son jurídicas.

La otra preocupación estuvo relacionada con el “¿para qué? de la formación, cuestión que devela las concepciones propias sobre el derecho, la enseñanza y el aprendizaje. Pero que también pone de manifiesto los valores desde los que se enseña y que el docente pretende que se vivencien en el aula: la equidad y la igualdad, la jerarquización del estudiante-en el sentido de considerarlo un sujeto responsable, capaz de hacerse cargo de su proceso de formación con las mediaciones adecuadas-la generación de un ambiente de participación democrática en el aula. Se hizo hincapié en la importancia del trabajo orientado al desarrollo del pensamiento crítico. Hubo unanimidad en el reconocimiento de la potencia que contiene el espacio del aula y el trabajo grupal.

Un segundo tema: “la formación didáctica de los docentes que enseñan derecho”

Las preocupaciones giraron en torno a la búsqueda de modelos alternativos a la enseñanza tradicional. Se relataron experiencias llevadas a cabo en el aula tales como el trabajo grupal, la implementación de métodos activos, el uso de guías de estudio, de diarios de reflexión. Se acordó que resulta central la creatividad del docente para construir propuestas metodológicas innovadoras. Pero la preocupación metodológica se asoció también a la problemática del contenido: poder identificar qué es lo básico, qué es aquello que no puede dejar de ser enseñado, qué debe ser profundizado, en qué instancias de la formación; cómo integrar los contenidos. También se hizo referencia a la necesidad de incorporar en la propuesta didáctica las expectativas y los proyectos de los estudiantes en relación a la profesión.

Un tercer tema: la formación docente

Se valoraron los espacios de reflexión y de formación en contextos grupales.

Se ponderó el interés genuino de los docentes en la enseñanza por sobre otras fuentes de prestigio y/o gratificación.

Se incorporó la idea de formación como proceso que se extiende a lo largo de toda la vida profesional.

Se expresaron preocupaciones referidas a poder concretar y sostener estas experiencias innovadoras –de las que dieron cuenta los trabajos presentados - y que se instituyan progresivamente como buenas prácticas. Se analizó en este punto las propuestas que ofrecen las universidades que forman abogados muchos de los cuales serán docentes a futuro, en las que está ausente cualquier contenido referido a esta actividad.

La educación anarquista

Elina Ibarra

Profesora de Filosofía, Profesora adjunta, Profesora de posgrado (UBA), Prof. adjunta de Ética e Investigadora (UAI)

Martín Rempel

Abogado. Profesor adjunto, Profesor de posgrado (UBA)

Resumen: Podría decirse que el título de este trabajo guarda en sí una tensión cercana a la contradicción. Y así sería si por educación se entiende adiestramiento o adoctrinamiento, o si por anarquía se entiende caos o desorden o desobediencia. Esta interpretación de los términos es errónea, y se funda en prejuicios equivocados, producto de una historia interesada en la estigmatización de un determinado pensamiento político.

El primer objetivo de este trabajo es echar por tierra el error de considerar la expresión “educación anarquista” de esta manera y aclarar el sentido de los términos más cercanos a su historia. El objetivo central es señalar aquellos aspectos de la propuesta anarquista en torno a la educación que puedan convertirse en herramientas viables para la optimización de nuestra práctica docente en la universidad.

Para ello será necesario caracterizar la crítica en torno a la educación que el pensamiento anarquista ha desarrollado. El anarquismo dirigió su crítica hacia las instituciones consagradas por la Modernidad: el Estado, la propiedad privada, la Ley, la Iglesia, así como también hacia la educación, ya que estas instituciones consagran desigualdades que se expresan en privilegios que son respaldados por una autoridad que se reserva el uso de la fuerza.

Fundamento central de esta crítica es la concepción no esencialista del hombre: el anarquismo niega que los hombres posean una naturaleza humana históricamente invariable; sus acciones son el resultado de las condiciones en las que se despliega su existencia.

La educación aparece así dotada de un carácter eminentemente político que ha motivado la reflexión de la gran mayoría de los pensadores anarquistas. Ello, porque en tanto institución dependiente del Estado, de la Iglesia o de las clases propietarias, la educación se convierte en herramienta de normalización y naturalización de un sistema de explotación, generando así la legitimación de las desigualdades; además, porque el anarquismo vio en la educación una instancia generadora de cambio social de incomparable fuerza, en relación con otras metodologías.

No es necesario ir mucho más allá del slogan “Ni dios, ni patrón, ni estado”: la educación anarquista enarbolará el anti-autoritarismo; la cooperación y la solidaridad; y el anti-dogmatismo. La propuesta de la educación anarquista implica una concepción libertaria de las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo.

El verdadero desafío no es “enseñar anarquismo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, si quienes somos docentes en las universidades públicas reproducimos una lógica jerárquica basada

en criterios de autoridad. Enseñar el anarquismo no implica solamente dar a conocer el ideario, los pensadores y la historia del movimiento libertario sino, fundamentalmente, establecer una práctica que se manifieste en el curriculum oculto, en el trato igualitario a colegas y a estudiantes, en el modo en que nos comportamos en el aula y, principalmente, en el modo en que nos relacionamos con el conocimiento en una tarea de todos los días.

Palabras clave: Educación Anarquista – Anarquismo –Anti-Autoritarismo – Enseñanza del Anarquismo – Práctica Docente Anarquista

I

Podría decirse que el título de este trabajo guarda en sí una tensión cercana a la contradicción. Y así sería si por *educación* se entiende adiestramiento o adoctrinamiento, o si por *anarquía* se entiende caos o desorden o desobediencia. Esta interpretación de los términos es errónea, y se funda en prejuicios equivocados, producto de una historia interesada en la estigmatización de un determinado pensamiento político. El anarquismo ha sido visto muchas veces como una amenaza; esto puede responder a la coherencia que encarnan sus ideas o a la adhesión incondicional que inmediatamente logra en quienes toman conocimiento de ellas. La reacción de las instituciones fue inmediata y en bloque, y mostraron gran eficacia en desprestigiar a los seguidores del anarquismo y en desalentar cualquier intento de llevar a cabo el proyecto anarquista. El primer objetivo de este escrito es indicar las razones por las que la expresión “educación anarquista” no es un oxímoron.

Para ello será necesario establecer los sentidos de esta expresión que nos ocuparán y cuáles deberán ser descartados dado que también puede ser entendida de otras maneras. Cuando decimos “educación anarquista” nos referimos a:

1°. La educación del anarquismo: en este sentido sólo se trataría de dar a conocer las ideas del pensamiento anarquista. Para tal fin no hace falta que el alumno ni que el profesor sean anarquistas, y puede darse mediante muchas técnicas pedagógicas. No nos ocuparemos de este sentido de “educación anarquista”, que sólo se refiere a la enseñanza-aprendizaje de las ideas anarquistas y de su historia.

2°. La educación en el anarquismo: entendiendo la expresión “educación anarquista” de esta manera se está muy cerca del sentido que orienta esta investigación. Comprendería un análisis del papel que le fue asignado a la educación desde el pensamiento anarquista, el que, que lejos de ser superficial, comprenderá dos momentos: un *pars destruens* y un *pars construens*: un momento de crítica destructiva y otro momento de optimización del recurso educativo para generar el cambio.

3°. La educación anárquica: así expresado, implicaría interpretar a la “educación anarquista” en el marco de una práctica educativa que respete en las formas y en el fondo las relaciones consideradas fundamentales para el anarquismo, referidas al trato igualitario en el trabajo en las aulas, con la promoción de la creatividad y de la autonomía en un contexto anti-autoritario y anti-dogmático.

Nos ocuparemos especialmente del 2° sentido, en el que se desarrollará parte de los fundamentos y de la historia del anarquismo en relación con su concepción de la educación, y del 3° sentido, que tiene por finalidad ver de qué manera es posible poner en práctica el ideario anarquista, a los fines de generar cambios sociales, dejando de lado el adoctrinamiento. En cuanto al 1° sentido, es posible que este sea necesario en alguna instancia, pero la práctica del anarquismo, en su misma esencia anti-dogmática, no siempre implica la transmisión de contenidos.

Una aclaración necesaria es la de distinguir en el anarquismo dos formas de manifestación⁷⁹: una de ellas como *Idea*, es decir, las manifestaciones del pensamiento que dieron los conceptos centrales y las grandes batallas discursivas en los ámbitos académicos (y también fuera de ellos). En este sentido, el anarquismo nace como idea en 1840, con la publicación de *¿Qué es la propiedad?* de Pierre-Joseph Proudhon. Este autor es el primer pensador en llamarse a sí mismo anarquista, definió en qué sentido lo hacía y expuso en su escrito un estilo crítico, lacerante y desacralizador de las instituciones, comenzando por la propiedad privada. A partir de allí muchos otros pensadores han hecho lo mismo, pero los intelectuales del anarquismo siempre se han negado a ser considerados “iluminados” o “conductores”; nada parecido hay a un guía o a un jefe en el pensamiento anarquista.

Es posible distinguir a la *Idea* del *Movimiento*, que está representado por todos aquellos quienes tomaron parte en acciones tendientes a llevar a la práctica el proyecto anarquista. Es la corriente activa del anarquismo y tiene su fecha de nacimiento en 1872, cuando Bakunin en el Congreso de La Haya, se separa definitivamente de los marxistas por sus tendencias autoritarias, y de ese modo da origen a una corriente activista revolucionaria que tendrá manifestaciones en todo el mundo. La propaganda por el hecho y la acción directa fueron modalidades de intervención y de protesta que sirvieron como estrategias de acción. Estas prácticas van desde la simple volanteada, el panfleto, la pintada, pasando por la huelga, el robo expropiador, hasta el atentado hacia estructuras o personas, como el magnicidio o el regicidio.

La relación entre idea y movimiento tiene sus tensiones, pero queda claro que el movimiento es resultado o derivación –o, si se quiere, consecuencia– de la idea. Es decir, el anarquismo como corriente del pensamiento puede carecer de un movimiento, pero el movimiento, no puede carecer de un pensamiento que lo retome, que lo tematice, que lo argumente, o, sencillamente, que lo describa.

Lo que más nos interesa de esta distinción es que la “educación anarquista” ha sido motivo de reflexión para todos los pensadores anarquistas, sin excepción. Y los activistas anarquistas han visto en la educación un motor de cambio poderosísimo. Es decir, la “educación anarquista” tiene un doble carácter: es hija de la idea y sirve a los fines de la idea, y los pensadores han reflexionado sobre ella y han diseñado programas de acción con el objetivo de ponerse al servicio de la idea.

Por ello la “educación anarquista” es “el resplandor de espadas que se cruzan”, es la conjunción de idea y movimiento, he aquí su relevancia política: en tanto es un motor de mejora de las condiciones de vida,

⁷⁹Seguimos en esta aclaración a Aníbal D’Auria, en *Contra los jueces*, Editorial Utopía Libertaria, 2009, Buenos Aires, págs. 11 a 16.

orientadas hacia una sociedad más justa. Y su relevancia ética: no sólo porque todo anarquista pretende vivir de acuerdo a sus ideas, respetuosas de la libertad y de la igualdad, sino porque su vida de anarquista le exige, lleva implícito, el imperativo de transmitir y de reproducir esos valores. Será la educación la *vía regia* para este fin.

Se advertirá que de la propuesta de la educación anarquista se deduce la conjunción de un medio de realización del proyecto sociopolítico, como así también los fundamentos éticos que son condición necesaria para ese cambio. Por ello, la propuesta de la educación anarquista se trata, fundamentalmente, de conductas, e implica una concepción libertaria de las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo.

II

Ahora será necesario caracterizar, lo que dimos en llamar el *pars destruens* de la crítica en torno a la educación que el pensamiento anarquista ha desarrollado. El anarquismo dirigió su crítica hacia las instituciones consagradas por la Modernidad: el Estado, la propiedad privada, la Ley, la Iglesia, y también hacia la educación, ya que estas instituciones consagran desigualdades que se expresan en privilegios que son respaldados por una autoridad que se reserva el uso de la fuerza.

Fundamento central de esta crítica es la concepción no esencialista del hombre: el anarquismo niega que los hombres posean una naturaleza humana históricamente invariable; sus acciones son el resultado de las condiciones en las que se despliega su existencia. Este hecho dota de un carácter eminentemente político a la educación, que ha sido motivo de reflexión de la gran mayoría de los pensadores anarquistas. Las razones son muchas y variadas, señalaremos dos motivos centrales en los que se percibe claramente la co-implicancia de la postura ética y de la postura política que conjuga la educación pensada desde el anarquismo:

a. El primero, que implica someter la práctica educativa a la luz de la sospecha, ya que en tanto institución dependiente del Estado, de la Iglesia o de las clases propietarias, se convierte en herramienta de normalización y de naturalización de un sistema de explotación, generando la *legitimación* de las desigualdades⁸⁰.

b. El segundo, que se refiere a que el anarquismo vio en la educación una instancia generadora de cambio social de incomparable fuerza, en relación con otras metodologías llevadas a cabo por el movimiento y por ello fue concebida como parte del proceso que llevaría a la realización del proyecto anarquista. El anarquismo vio en la educación una instancia generadora de cambio social de incomparable fuerza.

Si bien las definiciones en torno a la educación y las propuestas para llevarla a cabo dentro del ideario anarquista comparten aspectos que son comunes, al mismo tiempo presentan un amplio abanico de

⁸⁰ En definitiva, nos referimos a la escolarización como un modo de perpetuación de las estructuras de dominación imperantes en la sociedad. Esta perpetuación se da por la vía indirecta de la reproducción de relaciones de desigualdad en un contexto educativo en el que son presentadas como naturales e incuestionables.

posibilidades. Este, sin duda, es un inconveniente que obsta a la presentación de la educación anarquista como un *corpus* coherente.

De todos modos, es posible identificar las ideas compartidas en torno a la educación y para ello no es necesario ir mucho más allá del slogan “Ni dios, ni patrón, ni estado”: la educación anarquista enarbolará el *anti-autoritarismo* –antagónica a la sumisión y a la obediencia–, la *cooperación* y la *solidaridad* –en lugar de estimular la competencia–, la *crítica* y el *pensamiento autónomo* –contra la hipocresía como práctica acomodaticia y negadora del orden heterónomo impuesto– y el *anti-dogmatismo* –en cualquiera de sus formas–.

El *pars construens*, está relacionado con que la dimensión educativa que está presente en el pensamiento y en el movimiento anarquista desde sus orígenes, se relaciona con la exigencia de libertad, una rebelión auténtica contra todo tipo de opresión y de adoctrinamiento, por considerarla injusta y degradante. Y con generar una dirección del aprendizaje que lleve a una mejora en las condiciones de vida que favorezca el desarrollo de la personalidad y de la sociedad.

En el caso de que la educación anarquista se dé en la adolescencia o en la juventud, el primer momento consistirá en una anulación o puesta entre paréntesis de los valores aprendidos y de las conductas apropiadas, de los hábitos de pasividad y de sumisión adoptados como medios de supervivencia en las instancias educativas anteriores. Una vez puestos en crisis los prejuicios antes construidos es posible pasar a un segundo momento positivo. Los siguientes puntos están tomados de las propuestas de muchos pensadores anarquistas, tales como Godwin, Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Faure, Guyau, Mella, Malatesta, etcétera:

- la práctica de la creatividad, que los estudiantes sean autores de sus propias búsquedas,
- dejar de lado las órdenes, para darle forma a los consejos o consideraciones,
- mostrar, siempre que sea posible, la fuerza del ejemplo,
- respetar las actitudes y el ritmo individual de cada desarrollo,
- excluir los métodos de premios y castigos, las calificaciones numéricas y los exámenes vejatorios,
- favorecer la autodisciplina,
- promover el trabajo cooperativo,
- tomar los saberes previos que portan los estudiantes y construir a partir de ellos los sentidos buscados, para que el conocimiento sea un resultado comunitario,
- dar espacio a la crítica, el in-conformismo y el cuestionamiento, pero exigir siempre razones y argumentos que los fundamenten,
- liberarnos de dogmas, verdades reveladas, ortodoxias y fomentar el libre pensamiento,
- dejar abierta la propuesta educativa sumando bibliografía traída por los estudiantes,
- aclarar a nuestros estudiantes que el lugar que ocupamos no está dado porque seamos seres excepcionales, sino sencillamente, porque hemos comenzado antes que ellos, nuestra prioridad no es ontológica, sino sólo temporal.

Estas son algunas pautas para la puesta en práctica de la educación anarquista. Y a modo de ejemplo, son estas pautas las que hemos dado en aplicar en nuestra práctica docente. Se hace evidente que el verdadero desafío no es “enseñar anarquismo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, si quienes somos docentes en las universidades públicas reproducimos una lógica jerárquica basada en criterios de autoridad. Enseñar el pensamiento anarquista no implica solamente dar a conocer el ideario, los pensadores y la historia del movimiento libertario sino, fundamentalmente, establecer una práctica que se manifieste en el *curriculum* oculto, en el trato igualitario a colegas y a estudiantes y, principalmente, en el modo en que nos relacionamos con el conocimiento en una tarea de todos los días.

En la relación docente-alumno, el anarquismo proclama: “Ni víctimas, ni verdugos”. Porque la vida moral de los hombres no está separada del ejercicio de su libertad; una educación basada en la práctica y ejercicio cotidiano de la libertad no puede sino tener implicancias éticas en el plano individual; implicancias que, en el plano social, serán políticas.

La importancia del trabajo en grupo para re-pensar y enriquecer la práctica docente

Gustavo Alejandro López

Abogado, Maestría en Derechos Humanos, Coordinador Seminario “Garantías en el Proceso y la Ejecución Penal”, UNLP; Ayudante de 2da. Cátedra “Elementos de Derecho constitucional” Dr. Andrés Gil Domínguez, UBA; Funcionario de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); República Argentina.

Resumen: Durante el primer cuatrimestre del corriente año, se desarrolló, en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el módulo II “Didáctica General”⁸¹, organizado por la Dirección de Carrera y Formación docente, espacio donde encontramos un ámbito institucional de formación y reflexión sobre nuestras prácticas docentes.

Ese espacio de deliberación, tuvo como metodología de trabajo la lectura de material teórico y mediante la modalidad “taller” focalizar en el intercambio grupal para confrontar a través de la discusión guiada, nuestras prácticas docentes con los aportes de la teoría. Se abordaron tres ejes de trabajo: 1) el diseño de la situación de enseñanza; 2) la observación; 3) el análisis de esa situación de enseñanza; tratándose temas como la planificación; el rol docente; la formación; el estilo de enseñar; estrategias de enseñanza; el diagnóstico de grupo; relación alumno-docente; la comunicación; los contenidos; como observar; uso de las TIC’S.

La interacción entre los aportes del material teórico y las discusiones grupales fue acompañada por la elaboración de las producciones - el “diagnóstico previo” y el “plan de clases”- para abordar las tareas de “observar” y “ser observado” en la situación de aula.

El espacio del taller se fue configurando como un espacio de discusión donde se pudo “hacer pública”⁸² nuestra implicancia con la docencia, ciertas inseguridades; algunas resistencias al cambio, problemas en el ejercicio de la enseñanza y con las instituciones, como así también nuestras fortalezas, capacidades y habilidades.

De la importante producción grupal, surgida de la permanente reflexión y esencialmente de los cambios entre el saber y mis propias prácticas, surge el particular interés de realizar este aporte en ocasión de estas jornadas.

Palabras Clave: Teoría – práctica - reflexión – trabajo - grupo – planificación – proceso.

1. Introducción. Durante el primer cuatrimestre del corriente año, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, se desarrolló el módulo II “Didáctica General”⁸³ organizado por la Dirección de Carrera y Formación docente, espacio institucional de formación y reflexión sobre nuestra práctica docente, donde

⁸¹ A cargo de las Licenciadas Nora Goggi y Cynthia Kolodny

⁸² Utilizo esta expresión en el sentido de mostrar y compartir nuestras prácticas docentes.

⁸³ A cargo de las Licenciadas Nora Goggi y Cynthia Kolodny, a quienes agradezco por lo transmitido durante el taller y por la estimulación para la presentación de este trabajo, al cual brindaron una atenta lectura.

se mostro y compartió nuestra implicancia con la docencia, mediante las dudas; ciertas inseguridades; algunas resistencias al cambio en el ejercicio de la enseñanza, reflexiones que fueron modificando nuestros saberes y visiones sobre el modo más optimo de enseñar (Coll 1995).

De la discusión grupal y los aportes del material teórico se reflexionó sobre: el diseño de la situación de enseñanza; beneficios de la observación; el análisis de esa situación de enseñanza; para que planificar?; el rol docente, las estrategias de enseñanza; el diagnóstico de grupo; la relación alumno-docente; organización de los contenidos; uso de las TIC'S; de esta labor resultaron las producciones del “diagnóstico previo” y el “plan de clases” en el marco de la asignatura de cada uno; para finalizar con el dictado de la clase, la experiencia de observar y ser observados y la elaboración de un registro de clase. De esta práctica grupal trata esta ponencia en ocasión de estas jornadas.

2. Re-pensando la práctica docente. La práctica de la enseñanza está condicionada por factores institucionales, de organización, por las posibilidades de los docentes, el contexto socio-político⁸⁴; por lo tanto capacitarse y recurrir a marcos teóricos nos permitirán comprender, reflexionar, analizar, criticar, juzgar y tomar decisiones, para saber cómo se está desarrollando la tarea pedagógica, en el contexto de esos factores condicionantes.

Mediante la reflexión y discusión comprendimos que las etapas de la clase: el diagnóstico previo, la planificación de los contenidos, la metodología y la evaluación, están sometidas a exploración, revisión, discusión y modificación para desactivar prácticas aprehendidas.

Identificamos que el concepto de educación importa un posicionamiento político y social que orientará los contenidos, las intervenciones y el lugar en la participación que les facilitemos, como sujetos de derecho, a los alumnos.

Analizamos la importancia de la Planificación Estratégica, como modo eficaz de *“organizar una secuencia de situaciones de aprendizaje que permitan lograr criterios y determinados objetivos previamente definidos (Vera 1.985, pag. 44)”*⁸⁵ para prever el azar, la complejidad y lo imprevisto dentro del aula, considerando *las dimensiones individuales, interaccionales, grupales, organizacionales, institucionales (Ardoino, 1.974)”*⁸⁶;

El concepto de planificación nos llevó a reflexionar que en la situación de enseñanza importa más el proceso de cómo enseñar que el resultado, poniendo en duda el concepto de la evaluación que prioriza la memorización, la repetición de los saberes del expositor, como si el saber fuera externo al sujeto (Anahí Mastache 2002), para ver que en el proceso educativo *“las actividades evaluativas –en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total”*⁸⁷.

⁸⁴ ¿Cómo enseñar?. El análisis de la práctica educativa. Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 de abril junio 1996 página 32/41 ISSN 1131-8600.

⁸⁵ Planificación Estratégica. Anahi Mastache. Marzo 2002.

⁸⁶ Anahí Mastache, obra citada.

⁸⁷ ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. Susana Celman

Inmersos en este proceso reflexivo entendimos que la metodología supone tomar postura ideológica e epistemológica, dentro del proceso educativo, respecto de lo que se entiende por conocimiento y que la propuesta metodológica es *“un modo de pensar la acción en función de una intencionalidad pedagógica”*, que debe responder al concepto de la enseñanza sobre el que se fundamentaron el diagnóstico previo y el plan de clases⁸⁸.

Se discutió sobre la importancia de modificar la metodología con la intención de hacer la clase más participativa, pero también del riesgo de ordenar los dispositivos de enseñanza de tal modo, que nada cambie y que el docente siga ocupando el lugar seguro al que está acostumbrado. En ese momento del taller fueron de gran importancia los conceptos de Mariana Maggio, sobre la *“Enseñanza Reconcevida”* invitándonos a pensar la práctica para la acción y transformar la realidad, para lo cual sugiere la *“Inversión de la secuencia didáctica”*⁸⁹ considerando, *“los contextos sociales, políticos, e históricos de la vida de las instituciones”*⁹⁰.

Concluimos que en el aprendizaje es necesario la colaboración de todas las personas implicadas en el proceso, esencialmente la del estudiante en relación con el contenido, dialogando con el docente, con sus compañeros, formulando hipótesis acerca de los conceptos⁹¹.

3. La importancia de la re-flexión grupal y la observación de clase dentro del aula. El ámbito para estas reflexiones fue el trabajo grupal en el aula, mediante la comunicación, la cooperación, el trabajo en equipo; se constituyó *“un espacio por medio del cual la práctica docente es vista desde diferentes perspectivas por los mismos actores que la generan, logrando en base a ello crear significados y conceptualizar su que hacer; así parten de la experiencia misma para entrar en un proceso de crítica constructiva.”*⁹², favoreciendo la transformación de la práctica.

Para ello ocupó un lugar destacado la observación de una clase de un colega y ser observado por otro colega, que ofreció por un momento dejar el ámbito individual, permitiendo, mediante la labor grupal re-pensar lo que acontece cuando dictamos la clase, a través de la mirada del grupo, por medio del registro de observación poniendo en discusión los conocimientos, la metodología, el proceso de comunicación y el vínculo con los alumnos y modificar nuestro accionar.

4. Conclusión. La falta de adecuados marcos teóricos, desconocer buenos ejemplos, ha dificultado modificar la práctica, por otra parte los docentes, en algunos casos, resistimos el cambio y preferimos dictar contenidos para que el estudiante tome apuntes y los repita de memoria. Por esta razón es importante contar con espacios institucionales de reflexión grupal, como las reuniones de cátedra, o los que podamos conformar, que sirvan para debatir, reflexionar sobre la teoría, la práctica, y discutir que

⁸⁸ Anahí Mastache, obra citada.

⁸⁹ Mariana Maggio: La clase universitaria re-concebida 27/10/12. www.youtube.com

⁹⁰ El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Edith Litwin. Editorial Paidós, página 65.

⁹¹ El aprendizaje en las aulas universitarias. María Cristina Rinaudo – Rosana Squillari. Revista IRICE N° 14, febrero 2000 páginas 61-67.

⁹² La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica. Patricia Huerta Pérez. Dirección de Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación en el Estado de Nueva León. XI Congreso de Investigación Educativa/15. Procesos de formación/Ponencia.

educación queremos. No debemos perder de vista que pensar en hacer algo distinto en la clase, *es el momento decisivo y llevarlo a la acción procurará* un conocimiento logrado desde la participación de los alumn@s, involucrándolos activamente en todo el proceso de enseñanza.

Bibliografía

- Claudia Castro, (2000) Formación de formadores. Metodología Docente en ciencias de la Salud. Módulo 2. Pág. 48-64. Afacimera – Buenos Aires.
- Lic. Nora Goggi, obra citada.
- ¿Cómo enseñar?. El análisis de la práctica educativa. Signos. Teoría y práctica de la educación, 18 de abril junio 1996 página 32/41 ISSN 1131-8600.
- Planificación Estratégica. Anahi Mastache. Mimeo. Marzo 2002.
- ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. Susana Celman
- El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Edith Litwin. Editorial Paidós, página 65.
- El aprendizaje en las aulas universitarias. María Cristina Rinaudo – Rosana Squillari. Revista IRICE Nº 14, febrero 2000 páginas 61-67.
- Memorias del V Foro de Estudio de Lenguas Internacional (FEL 2009). ISBN 978-607-9015-05-3. Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación <http://fel.uqroo.mx> - fonale@yahoo.com
- Mariana Maggio: La clase universitaria re-concebida 27/10/12. www.youtube.com
- La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica. Patricia Huerta Pérez. Dirección de Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación en el Estado de Nueva León. XI Congreso de Investigación Educativa/15. Procesos de formación/Ponencia.

La pedagogía crítica aplicada a la didáctica de la enseñanza de los derechos humanos. El caso de la Universidad de San Pablo Tucumán.

Carolina López Flores

Abogada y Profesora de Ciencias Sociales e Instrucción Cívica, Profesora Adjunta de Introducción a los Sistemas Jurídicos y de Derechos Humanos, Directora del Proyecto de Investigación EDU 308 titulado “El enfoque de derechos humanos y su aplicación para la enseñanza del Derecho. Estado actual y pautas para su incorporación”, Universidad de San Pablo Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Resumen: Este trabajo se propone mostrar algunas reflexiones en relación a la enseñanza de los derechos humanos y la educación privada a partir de las experiencias educativas en la Universidad de San Pablo Tucumán, un espacio relativamente nuevo, privado y laico donde asisten alumnos y alumnas de diferentes estratos sociales. Esta universidad, como tantas otras, enfrenta la demanda académica de la enseñanza de los derechos humanos como un eje transversal en todas sus carreras relacionadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas. Al mismo tiempo esta demanda se vincula con un proceso histórico - político que atraviesa la sociedad argentina y latinoamericana en búsqueda por la práctica de los derechos humanos. En los ámbitos de la educación pública la enseñanza en derechos humanos tiene aristas de obligatoriedad jurídica, sin embargo la enseñanza de los DDHH todavía no está prevista como eje fundamental en las diferentes instituciones en que se imparte educación privada. Teniendo en cuenta estos antecedentes y los objetivos propuestos para el proceso educativo en la temática se han diseñado programas curriculares, tanto de grado como de Postítulo, según los principales postulados de la Pedagogía Crítica en la versión del brasilero Paulo Freire. La perspectiva de género crítica (pedagogía feminista), el fortalecimiento de la ciudadanía y los valores comunitarios, la revisión de la relación docente – alumn@, la selección de la bibliografía y las actividades en el aula son algunos de los elementos que se analizaron y construyeron con la visión de la pedagogía que interpela a la libertad en todos sus sentidos.

Palabras claves: pedagogía crítica, educación universitaria privada, derechos humanos

La enseñanza de los derechos humanos supone asumir críticamente los postulados de la teoría occidental de los derechos humanos y del enfoque de tales derechos. A los fines de la enseñanza la definición del “enfoque” es fundamental porque orientará el diseño y la construcción del proceso educativo. Tal enfoque, por ejemplo, es definido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos como “un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y protección de los derechos humanos”. Sus objetivos serían: a) analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo; b) corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto de poder que genera obstáculos al desarrollo. Estos objetivos requieren a nivel educativo bibliografía, herramientas metodológicas, docentes e instituciones con capacidad para responder a ellos. Así por ejemplo la enseñanza de los derechos humanos con estos presupuestos deberá abordar

necesariamente cuestiones como el asimilacionismo, el multiculturalismo, la problemática local y la protección especial de grupos sociales vulnerabilizados, especialmente a través de la aplicación de la perspectiva de género.

Es requisito también la capacitación permanente a los docentes y paralelamente obliga al resto del personal de un establecimiento educativo a conocer y aplicar los presupuestos que materializan la vigencia de los derechos humanos en el contexto educativo, incluso el universitario privado. Esto es fundamental porque el derecho a la educación en el nivel superior comprende un proceso de enseñanza orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (Conf. PIDESC y OG N°13).

La Universidad tiene un rol fundamental en el desarrollo de las capacidades conforme el enfoque de derechos humanos propuesto por los Tratados Internacionales y los estándares de derechos de los Organismos Internacionales. Este espacio educativo, social y cultural, determina una responsabilidad en la formación de profesionales y personas respetuosas de los derechos humanos; responsabilidad jurídica y social que es compartida y garantizada por el Estado según la legislación que rige la materia.

Esto que puede considerarse obligatorio para las Universidades públicas de Argentina según la Ley de Educación Superior N°24.521, resulta por extensión aplicable y de sumo valor cualitativo para la enseñanza del Derecho en una Universidad privada laica como la USPT.

Dice la ley de Educación Superior respecto a los fines y objetivos de la Educación superior (que se corresponden con los presupuestos del enfoque de derechos humanos):

- a) tiene por finalidad desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, crítica, capaz de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.
- b) Son objetivos: Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho nos toca presentar a la Universidad del caso. La Universidad de San Pablo Tucumán es la cuarta universidad creada en la Provincia de Tucumán. Se caracteriza esencialmente por ser una universidad privada y laica. Es la única universidad privada laica que dicta formalmente, mediante un cursado presencial y con un Plan de Estudios de 5 años, la Carrera de Abogacía con dos orientaciones: Empresa y Política Regional e Internacional. También se dictan otras Carreras vinculadas a las Ciencias Sociales como ser Lic. en Ciencia Política y Lic. en Relaciones Internacionales.

Actualmente la Carrera de Grado de Abogacía de la USPT no tiene una asignatura específica referida a la enseñanza de “Derechos humanos” por una cuestión de diseño de los planes de estudios originales. La temática resulta abordada elípticamente por docentes de algunas asignaturas vinculadas al Derecho Internacional Público, Derecho Constitucional, Derecho ambiental por ejemplo. Pero de ninguna manera constituye un eje transversal al Plan de Estudios. Esta situación plantea la necesidad imperiosa de investigar

y problematizar la cuestión de la enseñanza del Derecho sin los aportes del enfoque de derechos humanos. La demanda de formación en esta temática se materializó en la incorporación, durante 2013, de la asignatura Derechos Humanos en Ciencia Política y en Relaciones Internacionales, restando Abogacía.

La enseñanza del Derecho, al igual que otras disciplinas, de ninguna manera puede suponerse ideológicamente neutra. Históricamente y relacionando la problemática a la perspectiva de género puede afirmarse que el Derecho se enseñó en las Universidades desde la postura masculina enfocada por los docentes como “lo universal incuestionable”. Entonces los derechos humanos de las mujeres, por ejemplo, se estudian en los programas universitarios de manera superficial y bajo otras denominaciones en asignaturas como Derecho Privado y Derecho Público; y no se logra dimensionar las verdaderas implicancias de la perspectiva de género en el estudio del Derecho en general.

Teniendo en cuenta el paradigma positivista de la enseñanza, la Escuela de Frankfurt y las últimas Teorías Críticas de la Educación al igual que la Teoría Crítica del Derecho, poco se difundieron las reflexiones respecto al curriculum educativo universitario en las Carreras de Abogacía en Tucumán. Generalmente las asignaturas de la Carrera en la Provincia son dictadas por abogados y abogadas sin formación pedagógica y por lo tanto sin un marco teórico que permita observar al curriculum como un espacio que refleja relaciones sociales y de poder, valores, hábitos, creencias.

Siguiendo los lineamientos de la pedagogía crítica de Freire asumimos que la actividad educativa universitaria, tanto pública como privada, debe ser reconocida como una práctica social y política que compromete moralmente a quien la ejecuta por lo tanto no puede desconocerse la trascendencia de los contenidos y diseños de programas que cada docente realiza.

Por lo tanto un elemento fundamental para la aplicación de la pedagogía crítica a la enseñanza de los derechos humanos consiste en la revisión constante del concepto de “curriculum”. Este es e una “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”. Los elementos culturales que sintetizaría un curriculum universitario serían: hábitos, conocimientos, creencias, valores y costumbres.

Para señalar la trascendencia del diseño curricular y la planificación de los contenidos que se transmiten y reproducen en las universidades debe tenerse en cuenta dos fenómenos educativos más: el curriculum oculto y el curriculum nulo. El primero estaría integrado por un “conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el curriculum explícito, en la organización misma de las actividades de la enseñanza, y en las relaciones escolares que sustentan el proceso escolar”. Mientras tanto el curriculum nulo alude a “lo que las Escuelas no enseñan”. Diríamos en el caso bajo estudio: lo que las Universidades no enseñan. Por lo pronto indagar por el curriculum nulo es preguntarse por la ausencia de ciertas consideraciones y

perspectivas, o bien observar la falta de valoración de ciertas relaciones y contextos. La Universidad ha decidido considerando todo lo expuesto y bajo el impulso de jóvenes docentes incorporar la temática de la enseñanza de los derechos humanos a sus planes de enseñanza de manera paulatina a los fines de responder a una demanda de educación integral respaldada por Acuerdos Internacionales y leyes nacionales. El proceso está en marcha: tenemos un proyecto de Investigación sobre la temática, se dictan la asignatura Derechos Humanos para Ciencia Política y Relaciones Internacionales, se dictó durante este año un Postítulo de formación docente en Derechos Humanos, la Universidad participa en la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología con talleres sobre la temática, se registran los primeros egresados en la Universidad con tesinas vinculadas a la perspectiva de género aplicada a la Ciencia Política, se diseñó especialmente el programa de la asignatura Introducción a los Sistemas Jurídicos como materia matricial para presentar la temática a todos los alumnos de todas las carreras de la Universidad (esta materia es matricial para casi todas las carreras de la USPT).

La calidad educativa ha iniciado sin dudas un proceso de transformación positivo con el aporte de una visión autocrítica y de vanguardia del fenómeno jurídico en el contexto educativo universitario, laico y privado. El proceso de revisión, compromiso y autocrítica ha sido iniciado y queremos compartir nuestra pequeña experiencia con otros docentes.

Bibliografía:

- INTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Protección de los derechos humanos*, San José, Costa Rica, 2002.
- CUADERNOS DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS, Oficina regional UNESCO, Santiago de Chile, 2004.
- ALEGRE, Marcelo y GARGARELLA, Roberto (Coordinadores), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Lexis Nexis, Buenos Aires, 2007.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, 2008.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, 2008.
- KENNEDY, Dunkan, *La enseñanza del derecho. Como forma de acción política*, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, 2012.

El tutor como instrumento para remediar dificultades del alumno libre

Mario Roberto Villegas

Abogado, Magister en Derecho Penal y Especialista en Procedimiento Tributario. Profesor Titular de la Cátedra A de Seminario de Investigación y Profesor Adjunto de la Cátedra C de Derecho Financiero y Tributario. Director Académico de la Facultad de Derecho Ciencias Sociales y Políticas de Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes. Argentina.

Omar Ulises D'Andrea

Abogado, Máster en Política y Gestión Universitaria y Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Titular de Seminario de Orientación en Derecho Público, Profesor Adjunto de la Cátedra A de Derecho Público Provincial y Municipal, y Profesor Libre de la Cátedra A de Derecho Constitucional. Responsable del Área de Concurso y Carrera Docente de la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes. Argentina.

Resumen: *“... La educación superior, se desarrolla hoy bajo condiciones complejas que son el fruto de su democratización y, en consecuencia su no muy reciente masividad y universalización. Con ella se produce la inclusión de vastos sectores de la población que históricamente estaban excluidos de ese nivel de estudios. En este contexto en el que conviven nuevos jóvenes en un viejo escenario, un escenario que ha visto conmovidos sus cimientos, emergen tensiones entre instituciones poco permeables a los cambios y jóvenes que las desafían...”* (Desplegar la tutoría en el nivel superior. Problemáticas visibles e invisibles. Mónica Coronado. Novedades Educativas. Nro264-265.Diciembre 12/Enero 13

Es en ese contexto que aparece el Programa de Tutorías Académicas de la Facultad de Derecho Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste y que fuera aprobado por su Consejo Directivo en el mes de Abril del año 2013 y que lleva numero 053.

Dicho programa tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo potenciando las capacidades de los estudiantes para promover su autonomía y formación integral, adquirir destrezas, actitudes, hábitos y competencias para mejorar su rendimiento académico a fin de reducir los índices deserción y reprobación.

La Tutoría Académica se concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta en dos fases: la primera, mediante el dictado de clases especiales previas a los exámenes libres con los principales contenidos de la asignatura y la segunda, con la atención personalizada o grupal de estudiantes en los que se haya detectado dificultades en el estudio y aprendizaje de la asignatura dictada en esta modalidad.

Palabra clave: Programa Tutoría Académica.

La Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste, en relación a la carrera de Abogacía, ha establecido un programa de estudios, que no obstante las diversas modificaciones experimentadas a lo largo de la creación de la carrera, que admite el cursado libre de la

misma, salvo las asignaturas que requieren practicas (Derecho Procesal Civil y Comercial y Penal y Laboral, y los Seminarios).-

Es en atención a este sistema que la Secretaria Académica, luego de un seguimiento de los alumnos que se encuentran cursando libre la carrera de Abogacía, ha detectado diversos problemas que se presentan con los alumnos en estas condiciones, entre ellos la deserción de los mismos.

Ante ello ha planificado la instrumentación de las Tutorías Docentes como un medio para impedir la deserción y posibilitar que el alumno libre reciba el apoyo necesario que le permita transcurrir con éxito las asignaturas que debe rendir.

Es así que presentado el proyecto mencionado el Consejo Directivo aprobó la Resolución Nro.053 C.D./2013 que establece entre sus objetivos contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo potenciando las capacidades de los estudiantes para promover su autonomía y formación integral, adquirir destrezas, actitudes, hábitos y competencias para mejorar su rendimiento académico a fin de reducir los índices de sección y reprobación.

En el caso la Tutoría se concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes y que se concreta en el caso mediante el dictado de clases especiales previas a los exámenes libres con los principales contenidos de la asignatura, y la atención personalizada o grupal de los estudiantes en los que se haya detectado dificultades de estudio y aprendizaje

Que la tutoría plantea:

- Una modalidad de desempeño del rol docente.
- Una nueva función que parece en las pedagogías que se interesan por el sujeto y la subjetividad.
- Lo relacional, la inclusión del otro, el espacio “entre”.
- La inclusión de la temporalidad (historia, trayecto, evento)
- El pasaje de noción de enseñar a la de formación
(Marta Souto. Ponencia sobre Tutorías.UBA)

Esta es una función que presenta diversas formas de desarrollo:

- 1- La función tutorial como componente básico de la función docente.
- 2- La función tutorial como actuación complementaria de la función docente.
- 3- La tutoría como actividad diferenciada e independiente de la docencia.
- 4- Tutores del prácticum, quién y cómo atender a los alumnos en el periodo de prácticas en empresas o instituciones.

La competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario, y en tanto competencia docente exige formación para su ejercicio.

Esta tarea presenta diversos dilemas:

- Apoyo / Control
- Contenidos académicos / contenidos personales (docentes y alumnos).

- Centralidad / marginalidad de la tutoría

(Miguel Zabalza. 2007. Competencias docentes del profesorado universitario)

De acuerdo a como se presenta el programa aprobado por la institución el tutor es parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos, y es un orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes.

Ello puede advertirse en la resolución cuando expresa que la metodología para el dictado de las tutorías académicas deberá realizarse siempre en atención preferencial a los temas de interés de los estudiantes y aquellos que presentan mayor complejidad y problemas de entendimiento. El docente tutor deberá dar a conocer y pondrá a disposición de los estudiantes el programa de la asignatura, la bibliografía recomendada por la cátedra y cualquier otra información respecto de los criterios de evaluación. En cuanto al desarrollo pedagógico de los cursos, se deberá tender a adoptar métodos de enseñanza que impliquen la participación activa del estudiante en la realización de tareas de aprendizaje diseñadas y dirigidas por los docentes, sin que ello implique desechar como recurso el método de la clase magistral. En cada encuentro, el docente tutor deberá efectuar las valoraciones sobre el avance en el aprendizaje y el compromiso con la tutoría por parte de los estudiantes, a los fines de elaborar un informe final.

El Tutor docente

- cumple la función de enseñanza bajo un formato pedagógico innovador que lo diferencia del rol docente tradicional.
- enseña de contenidos específicos del currículo bajo determinadas modalidades metodológicas.
- evidencia una función académica que reviste nuevos aspectos respecto de los roles tradicionales:

“el profesor no es el puro transmisor de contenidos, sino el que promueve y orienta el autoaprendizaje”;

“la labor de ayuda personal y de orientación del profesor tutor no es accesorio, sino fundamental para el aprendizaje”;

“la tutoría es una modalidad de actividad docente”;

“el tutor es el docente que brinda apoyo temporal para que los alumnos ejecuten el nivel justo de potencialidad de aprendizaje, más allá de las habilidades con las que ingresan”.

La función del tutor es “enseñar a través de dispositivos didácticos e institucionales innovadores”.

Somos elementales

Romina Verónica Cardozo

Abogada. Auxiliar de Segunda, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

María Florencia Maldonado

Abogada. Auxiliar de Segunda, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires; Auxiliar de Primera, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen: Este trabajo recoge las reflexiones que realizamos a partir de nuestra experiencia como “ayudantes” de la clase “Elementos de Derecho Comercial”, que se cursa en el primer año de la carrera de abogacía.

Advertimos *ab initio* dos cuestiones que debemos considerar en la planificación de la materia: la extensión del programa -abarca demasiados contenidos para ser una materia inicial- y la crisis del método meramente expositivo, que no se ajustaría a las necesidades de los estudiantes.

Sabemos que el perfil de nuestros alumnos es muy particular: se vislumbra cierta crisis vocacional, tienen escasa conciencia del esfuerzo y dudas en cuanto a su futuro profesional. Además, la mayoría, aún son adolescentes.

Somos conscientes que a ellos les interesa que en el aula les demos “todo servido”, es decir, todo lo necesario para presentarse al examen y aprobar el curso, no buscan nada más.

Sin embargo, observamos la necesidad de formarlos en cuestiones que no están incluidas en nuestro programa, pues de nada sirve abarrotarlos de contenidos sin mostrarles el “para qué” de los mismos -*lo importante no es la posesión de determinados conocimientos sino el uso que se haga de ellos*⁹³-.

En esa coyuntura, sin soslayar nuestra preocupación por “dar” todo el programa, tenemos que saber que participamos en una materia “elemental” y, por ello, debemos enseñar cuestiones que son “elementales” – v. gr. “lectura de un fallo-. Por ello, el método meramente expositivo no arroja los mejores resultados.

Fruto de nuestras reflexiones, sugerimos algunas propuestas:

- Evitar el solapamiento de contenidos
- Articular nuestra asignatura con el resto de las materias
- Asumir nuestro rol en la **formación inicial** de este futuro colega
- Modificar el modo de dictar las clases.
- Motivar a los alumnos y plantearles metas asequibles en esta carrera hacia el título de abogado.

Palabras clave: Experiencia - planificación de la materia - necesidades de los estudiantes - método expositivo- perfil - cuestiones “elementales” - solapamiento de contenidos - formación inicial

⁹³ Ferré, N. (2007): Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas. Documento para el debate. II Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria; Universidad Nacional de San Martín.

1. PERFIL DEL ESTUDIANTE DE ELEMENTOS DE DERECHO COMERCIAL

Los estudiantes que se inscriben en nuestra materia están dando los primeros pasos en su carrera, cursan el primer año de Abogacía –segundo año como universitarios si sumamos el CBC- y aún están alejados del perfil profesional pretendido⁹⁴: todavía no asimilaron la estructura del pensamiento jurídico y, menos aún, adquirieron conceptos básicos del lenguaje propio de esta ciencia. La mayoría, no se inició laboralmente en el ámbito de su futura profesión.

En ese contexto, advertimos se plantean dudas habituales de quienes comienzan a sumergirse en un ámbito del cual poco conocen. Si bien es esperable que carezcan del saber propio de esta ciencia -el “qué”-, también desconocen el “cómo” encarar esta nueva etapa: si estudiar de memoria, razonar o practicar.

No cabe soslayar que, generalmente, no tienen dedicación completa y por ende, no es dable ordenarles que lleven una lectura acabada del material del programa; lo que también dificulta la ejecución de trabajos prácticos, tanto en sus hogares como en clase.

Por motivos culturales que exceden el ámbito temático de este trabajo, observamos que los estudiantes no actúan como adultos/futuros profesionales, sino como adolescentes que están más cerca de la enseñanza media, y que no terminan de pasar al mundo universitario.

En ese sentido, notamos que a los educandos, les interesa que les proporcionemos en las clases lo que comúnmente se denomina “todo servido”, para presentarse a un examen y aprobar el curso, sin preocuparse por arraigar las bases y principios fundamentales de esta área del conocimiento jurídico.

2. DESAFÍOS EN LA PLANIFICACIÓN DEL DICTADO DE LA MATERIA

A partir del perfil de alumno que esbozamos precedentemente, estamos en condiciones de sintetizar los desafíos que encontramos en el proceso de enseñanza de nuestra materia y plantearnos cómo debemos responder a los mismos.

El plan de estudios diseñado en el año 2004 traza los contenidos mercantiles más relevantes que deben dictarse en nuestra disciplina, los cuales deberán abordarse en un cuatrimestre de tres clases semanales de menos de noventa minutos.

A fin de evitar frustraciones en punto a la extensión de los contenidos propuestos, consideramos menester resaltar que el plan de Estudios, al referirse a los “elementos” delimita claramente sus alcances a *“ofrecer ciertos principios y conceptos básicos para cada área y discutir su aplicación a determinados problemas a título ejemplificativo y formativo dejando para el segundo ciclo la oportunidad de ofrecer un panorama más profundo y amplio...”*. Y por sobre todo, aclara que *“no se puede pretender dictar clases sobre todos los temas”*.

⁹⁴ Según el *perfil del graduado* delineado en el Plan de Estudios vigente para la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires –Expte. 34.392/85, Res. Del 3.11.04 dictada por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires-, destacamos los rasgos característicos que consideramos más importantes: conocimiento sistemático del orden jurídico, espíritu crítico de las normas, sensibilidad social para adoptar decisiones justas y de equidad, habilidad para expresarse tanto en forma oral como escrita, así como también para argumentar y razonar jurídicamente

Sobre esa base, consideramos que al proyectar las clases, es primordial no soslayar que los alumnos están obligados a cursar otras materias específicas -algunas bimestrales y otras cuatrimestrales- encargadas de profundizar aquéllas unidades que en esta asignatura introductoria solamente debemos “presentar” pues, de lo contrario, provocaríamos un solapamiento constante de contenidos, aspecto que dista del cumplimiento de nuestros objetivos.

En tal directriz, se debe perseguir que el alumno adquiera nociones “conceptuales e informativas que le permitan formar una base de conocimientos sistemática y coherente”.

Lamentablemente, en nuestra experiencia, lejos están de obtener esa plataforma. Al finalizar el curso observamos que recibieron una gran cantidad de información, pero no logran asimilarla y aún menos, apropiarla. En síntesis: desconocen los contenidos mínimos y adquieren una exagerada cantidad de “títulos sin contenido”.

Parte de nuestro objetivo como docentes, es proporcionar a los estudiantes una formación académica orientada al dominio de un ámbito del saber o conocimiento⁹⁵. Es en este sentido que tenemos que “resignarnos”: en cuatro meses de cursada el estudiante no va a poder convertirse en un abogado comercialista que domine este ámbito del saber jurídico.

Sin embargo, de la lectura del diseño curricular asumimos que no es lo que se pretende por el dictado de la materia en la que colaboramos. Por eso es menester que establezcamos con precisión cuál es el grado de profundidad de contenidos que se esperan de nuestra materia.

Sin pretender adentrarnos en cuestiones jurídicas que son ajenas a la problemática que aquí se trabaja, resulta esclarecedor señalar que si un estudiante no aprende algo primario como, a título ejemplo, distinguir qué implica ser un comerciante, lejos está de poder adentrarse en lo sucesivo, al mundo mercantil.

En esa línea de análisis, si bien no podemos dedicarle más de dos encuentros –o tres cuanto mucho- a contenidos que consideramos los más relevantes en nuestra profesión como lo es el “Concurso Preventivo y la Quiebra” o, las “Sociedades Civiles y Comerciales”, lo cierto es que, aunque nos cueste asumirlo, tampoco debemos hacer foco en temas que luego están obligados a profundizar y dejar de hacer hincapié en cuestiones más elementales. Este es un error común en los docentes de materias más básicas como la nuestra.

Debemos aceptar, de otro lado, que es válido que a lo largo del cuatrimestre en muchas oportunidades nos encontremos diciendo: “este tema lo van a volver a ver”, no obstante, debemos evitar que ese alumno que se “graduó” en Elementos de Derecho Comercial, reciba de sus futuros profesores de las asignaturas de esta rama jurídica, la lamentable frase “ya lo deberían haber visto”.

Modo “equivocado” de transmitir el conocimiento

⁹⁵ Litwin, E. (2009): Primer Congreso Argentino de Pedagogía Universitaria

Consideramos que el método expositivo no satisface el proceso de aprendizaje de los alumnos específicamente, en lo que refiere a la asimilación de los contenidos y la relación entre los mismos como un “conjunto sistemático y coherente”.

En ese sentido, nos resultó muy llamativo lo expuesto por Litwin⁹⁶, en cuanto a que los profesores terminamos dictando flashes de conocimiento sobre aspectos parciales, no siempre relacionados entre sí ni con una visión en conjunto. Observamos, así que es común que las clases se expongan como monólogos de quienes están a cargo y sin posibilidad de “bajar” a la práctica aquellos conceptos que intentan recordar de memoria de la teoría y a los dos meses olvidan.

Los estudiantes tienen un rol pasivo en la relación *enseñanza-aprendizaje*, los temas son abordados de manera expositiva y con poca capacidad para la reflexión crítica. Consideramos que en este modelo de enseñanza brindamos a la reflexión una nula participación.

En ese orden, partiendo de la noción que nadie aprende por imposición, sino sólo cuando se interesa en hacerlo y destacando que la motivación escasea en nuestras aulas, esta metodología de enseñanza no nos parece la más adecuada –o, cuanto menos, no como único método–.

En la preocupación que tenemos los docentes por alcanzar mínimamente el único objetivo de dar todo el programa, nos olvidamos que, tal como explica Norberto Ferré, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos sino el uso que se haga de ellos⁹⁷.

Dicho postulado, por lo demás, se armoniza con la expectativa pragmática pretendida por los alumnos: una formación que los capacite para el ejercicio profesional.

3. PROPUESTAS

Reflexionando todos los inconvenientes y desafíos que, a nuestro entender, se presentan en el dictado de la materia, exponemos algunas de las propuestas que imaginamos aplicables a esta asignatura:

- Trazar límites claros y precisos al contenido que debe dictarse en esta materia elemental y, a fin de evitar el solapamiento de contenidos, debe existir una eficiente articulación con los titulares de las restantes materias de Derecho Comercial, en la que profundizarán luego, las temáticas introductorias.
- Reconocer que, por la ubicación que tiene nuestra materia dentro de la carrera de abogacía, cumplimos un rol relevante en la formación inicial de este futuro colega, a quien se deberá preparar profesionalmente en aspectos que quizás no están incluidos en el cronograma, pero que resultan trascendentales para dar forma a un abogado. Es en esta etapa justamente, donde los alumnos deben recibir todos los caracteres, quizás más superficiales, del modelo de profesional al que aspiran –v.gr. la oratoria, redacción, etc–
- Motivar a los alumnos, presentándole los objetivos que estén a su alcance. Debemos incentivarlos, plantearles desafíos a corto y mediano plazo.

⁹⁶ v. *op. cit.*, Litwin, E. (2009).

⁹⁷ Ferré, N. (2007): Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria: problemas y perspectivas. Documento para el debate. II Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria; Universidad Nacional de San Martín.

- Colaborar a que formen una estructura lógica de pensamiento jurídico. Debemos limitarnos a permitir racionalizar el derecho a través de su sistematización en principios que luego sirvan para resolver casos particulares.
- Modificar el modo de dictar las clases, combinando la exposición con aspectos prácticos. Nuestro objetivo es educar, no atiborrarlos con conceptos teóricos sino incentivarlos a alcanzar una función transformadora de la realidad. Ser guías que los inviten a pensar en derecho y generar un espacio para sus aportes. Desarrollar la formación de un espíritu crítico y con capacidad de transformación.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo nos planteamos en muchas oportunidades –más desde el rol del alumno que desde el del profesor- la disyuntiva entre el “ya lo vieron” y el “ya lo van a ver”, que es uno de los conceptos más reiterados a lo largo del cuatrimestre y, lamentablemente, es uno de los más vacíos de contenido.

Este problema, en nuestra opinión, se debe a la falta de articulación entre las distintas materias de la carrera –especialmente en aquéllas que pertenecen a la misma área de conocimiento- así como la falta de delimitación del programa de contenidos de cada asignatura.

En este sentido, a través de los distintos aspectos que fuimos mencionando en este trabajo, no nos queda más que concluir que nos enfrentamos ante un gran desafío como profesionales del derecho: debemos perder el miedo a dar contenidos básicos que nos corresponden en nuestra materia, pues de eso se trata: no está mal ser elemental.

Objetivos de la enseñanza del derecho en carreras no jurídicas

Guillermo Ferro

Abogado – Maestrando en D.P.UNR – Prof. Adjunto – UNPA – UARG – Río Gallegos, Argentina.

Resumen: Inicialmente, es importante subrayar que los temas aquí tratados corresponden a cátedras de enseñanza del Derecho en carreras que no son Jurídicas, pero que se dictan en un ámbito de nivel universitario.

Se trata de las áreas de: Introducción al Derecho, Legislación aplicable al ámbito del Turismo, Derecho individual del Trabajo, y Derecho Administrativo como una rama del Derecho Público.

Estas se dictan en las carreras de Tecnicatura y Licenciatura en Turismo, Tecnicatura, Licenciatura y Profesorado en Administración, de la UNPA en al UARG, las que se encuentran a cargo del suscripto.

¿Cuáles son los objetivos generales que guían el camino didáctico en todas ellas?

En primer término, un objetivo de índole Filosófico, en tanto pretende que el alumno interprete que las soluciones que brinda el Derecho son en la mayoría de los casos opinables, lo que es visible en los votos de jueces integrantes de un Tribunal, cuando no son coincidentes pese a resultar técnicamente correctos cada uno de ellos, y aún cuando promueven soluciones claramente contradictorias (vgr.: rechazar la apelación, frente a hacer lugar íntegramente a la misma).

Esa relatividad en los resultados jurídicos de las soluciones a las que se arriba, resulta visible en casos concretos, a los que se recurre a modo de evidencia (lectura de fallos).

En segundo lugar, se pretende que los alumnos adviertan al Derecho como un conjunto de instrumentos a los que es posible recurrir frente a la necesidad, y de los que conviene tener un conocimiento lo más preciso posible.

En tercer lugar, se intenta la visión del Derecho desde su aplicación, es decir a través de los fallos.

En el desarrollo posterior a este resumen, se detallaran los puntos indicados.

Como se ha dicho en el resumen oportunamente presentado, resulta de importancia subrayar que los temas tratados corresponden a cátedras de enseñanza del Derecho en carreras que no son Jurídicas pero que se dictan en un ámbito de nivel universitario.

Las áreas en cuestión son: Introducción al Derecho (Turismo), Legislación aplicable al ámbito del Turismo, Derecho individual del Trabajo, y Derecho Administrativo como una rama del Derecho Público.

Son Cátedras que se dictan en las carreras de Tecnicatura y Licenciatura en Turismo, Tecnicatura, Licenciatura y Profesorado en Administración, de la UNPA en la UARG.

En cuanto a los objetivos que se pretenden lograr, tomaremos inicialmente el más general, que resulta ser, si se quiere, un objetivo de índole Filosófico; ello así, en tanto pretende que el alumno interprete que las soluciones que brinda el Derecho son siempre relativas, toda vez que podrían existir otras igualmente correctas, lo que las convierte en opinables. Ello se hace visible en los votos de jueces integrantes de un Tribunal cuando no son coincidentes, pese a resultar técnicamente inatacables cada uno de ellos, y aún

cuando promuevan soluciones visiblemente contradictorias (vgr.: rechazar la apelación, frente a hacer lugar íntegramente a la misma).

Esa relatividad en los resultados jurídicos de las soluciones a las que se arriba, aparece con mucha claridad en casos concretos, para lo cual se ha entendido conveniente recurrir al análisis de fallos que se leen y debaten en clase.

En segundo lugar, se pretende que los alumnos adviertan al Derecho como un conjunto de instrumentos a los que es posible recurrir frente a una necesidad concreta, y de los que conviene tener un conocimiento lo más preciso posible.

En tercer lugar, se intenta la visión del Derecho desde su aplicación, es decir a través de los fallos.

Desarrollaremos cada uno de estos puntos en forma breve, en los párrafos que siguen.

I. La relatividad de las soluciones Jurídicas.

En el convencimiento de que para contrarrestar la difusión que se suele realizar respecto de cierto dogmatismo en las soluciones que brinda el Derecho aplicado a casos concretos, conviene realizar lecturas en clase de fallos en los que se detalle con precisión la lógica de razonamiento que aplican los Jueces en sus dictámenes, procurando que los mismos correspondan a Tribunales en donde existen votos en disidencia.

Esto permite ver de modo muy gráfico que puede haber distintas posturas, todas muy razonables y adecuadas, respecto de la solución de un caso. Así, podrán existir seguramente otras diferentes a ellas, siempre que guarden la misma solidez y coherencia. De tal modo, se propicia que las críticas que se realicen a las soluciones arribadas, sean sostenidas en argumentos y no en posturas rígidas e infundadas.

En cuanto a los Fallos a utilizar en clase, se intenta que los mismos sean nuevos, esto es, del año calendario en curso, variándolos de un año a otro.

A modo de ejemplo, se cita el fallo “**Rucci Gustavo Domingo c/ Barenblitt LIA s/ despido**” – CNTRAB – **SALA VII – 17/04/2013**, en donde existe divergencia entre los votantes en cuanto al modo de establecer una multa.

II. Las Normas Jurídicas como herramientas de aplicación concreta.

Se pretende transmitir a los alumnos la idea de que las normas jurídicas adquieren relevancia y sentido, al ser aplicadas a casos concretos. Carece de sentido pues, intentar memorizar textos legales si esto no se vincula con situaciones concretas. Así funciona en realidad el razonamiento del operador jurídico. Un Defensor de Menores no memorizará la Ley 26.061 antes de ejercer su función (aunque podría eventualmente hacerlo), sino que lo hará durante el desarrollo de su tarea porque esa normativa le resulta útil para ello, y recordar detalles de la misma es una consecuencia lógica de su familiarización con ese plexo normativo.

Esa manera de ver la legislación apunta a su desmitificación.

Se pretende así, promover una actitud menos rígida – en concordancia con el objetivo desarrollado en el primer punto – que la que suele encontrarse en actividades jurídicas, y hacer visible que la legislación puede ser interpretada razonablemente aún por personas no especializadas, las que en muchos casos tienen

facultades para utilizarlas sin recurrir a especialistas (vgr. Derecho Administrativo; Derecho del Consumidor), sin que esto se entienda como una desjerarquización de la actividad del operador jurídico. Como en toda actividad profesional, habrá cuestiones en las que no es necesaria una especialización tan profunda, y otras en las que sí lo es.

En las carreras vinculadas con el Turismo se recurre a Fallos o Textos de Doctrina, en donde se alude a la aplicación de normas del Derecho del Consumidor en relación con otras precedentes (vgr: Convenio de Bruselas).

En ese sentido resulta atinado referirse a un texto de Doctrina obtenido de “La Ley on line”, titulado “Contratos vinculados a la actividad turística (Aplicación de la ley 24240, responsabilidad de las agencias como intermediarios y organizadores)”, de autoría del Dr. Gonzalo Sozzo (en referencia a trabajos de los Dres. Jorge Mosset Iturraspe y Ricardo Luis Lorenzetti), material que ha sido utilizado en la Cátedra en virtud de la referencia que realiza a las normas aplicables a la actividad turística y los entrecruzamientos entre ellas en la actualidad.

II. La visión del Derecho desde su aplicación.

El análisis de fallos en donde se resuelven situaciones concretas, resulta un recurso de sumo interés para evidenciar que el Derecho no es sino un conjunto de herramientas a las que se recurre frente a la necesidad de encauzar la resolución de un conflicto concreto.

En el momento en que se desarrolle la exposición del presente, se hará mención breve a alguno de ellos, siempre teniendo presente lo acotado de esa participación.

Ser abogado, enseñar Derecho y formar abogados en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

María Marta Laguyás

Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de cursos de postgrado en el marco del Programa de Formación y Capacitación Docente de la UNMDP.

Leonardo Pablo Palacios

Abogado. Ayudante de Primera en Historia Constitucional Argentina. Facultad de Derecho de la UNMDP. Mar del Plata. Argentina.

Resumen: En este trabajo nos proponemos abordar la problemática de la Enseñanza del Derecho a partir del análisis de la relación entre la abogacía y el ejercicio de la docencia en la Facultad de Derecho de la UNMDP.

Se desarrollan algunas reflexiones acerca del rol del abogado y la inserción del mismo en el campo de la enseñanza universitaria y la medida en que el perfil de egresado que enuncia dicha Unidad Académica se encuentra presente en sus clases.

La pregunta que da lugar a dichas reflexiones es acerca del lugar que ocupa la docencia para el abogado que enseña Derecho. Es por ello que se intenta articular la docencia universitaria, la formación pedagógica y la auto-percepción que tiene el abogado docente de Derecho respecto de ese rol en la formación de nuevos abogados. Lo que en dicha triangulación se plantea, es la necesidad de mutua colaboración entre ambos saberes así como la posibilidad de desarrollar un nuevo conocimiento que los contenga.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho- Docencia Universitaria-Formación Pedagógica

1.- ¿Qué es ser abogado? ¿Cuál es el trabajo del abogado?

Poder explicar qué es ser abogado es un problema. En principio, resulta más claro decir que alguien no “es” abogado, sino que “está” abogado. En general habría que sospechar de quien puede sostener que “es” algo. Así, el artista será artista cuando esté sobre el escenario o en el atelier, pero cuando negocie su contrato estará realizando una actividad que muy poco tiene que ver con el arte.

Pero en general, las personas suelen definirse en la vida, de acuerdo al título obtenido o a su “profesión” (comerciante, empleado, etc.). Entonces “ser” abogado no es más –ni menos– que tener un título universitario que, como otros, habilita para ganarse la vida de muchas variadas formas: el abogado se puede dedicar sólo a la academia, incluso en otras disciplinas; puede ser funcionario o empleado judicial, o del Poder Ejecutivo o del Poder Legislativo; puede ser docente en distintos niveles educativos; puede ser asesor o consultor, privado o público, entre tantas variantes; y finalmente si, además puede ejercer la “profesión liberal” y “ser” entonces la representación que el imaginario social construye de un abogado.

Entonces, se “será” abogado en tanto se cumpla cualquiera de esas funciones, que algunas veces son apasionantes, otras muy aburridas y otras hasta con unos cuantos sinsabores. Esto es un toque de atención

para los que “son” (o “somos”) abogados. Si el título otorga tantas posibilidades, se debería poder elegir cuál cabe a cada uno y llevar adelante la tarea con respeto y responsabilidad. También sería engañoso pensar que es la mejor profesión del mundo (aunque algunos así lo sientan, a pesar de no haber transitado otra) o que los abogados, en cualquiera de sus funciones, son imprescindibles para el mundo (muy lejos están de serlo, ciertamente), pero tampoco se debería pensar que es la peor profesión o el peor trabajo que existe.

En definitiva, el resultado de la tarea que le depare el uso de ese título a cada uno siempre dependerá de una elección propia, y como tal, al tomarla se dejan de lado unos caminos y se asumen otros, todos con variadas responsabilidades. Es necesario ser consciente de ello para construir la opción que a cada quien le resulte más adecuada, sin dejarse imponer recetas que no sean las indicadas en el caso, pero sin imponer a su vez recetas que tal vez a otro no le sirvan. En caso que la tarea elegida sea la docencia, se debería abordar con igual responsabilidad que cualquiera de las otras tareas profesionales que se realicen.

2.- “Ser” abogado y enseñar Derecho

En general, los profesores de derecho, son abogados- que- dan –clase. Es decir, el acceso a la cátedra suele estar determinado por el conocimiento disciplinar y por los puestos de poder ocupados fuera de la academia. Prácticamente, no se exige conocimiento o saber pedagógico más allá del imprescindible para comunicar o decir el derecho.

Asimismo podría verse como una práctica inconveniente, el cuestionamiento al aspecto pedagógico de la propuesta del aspirante a un cargo docente, si el mismo posee un sólido conocimiento disciplinar y prestigio. Ahora bien, estas cuestiones, hacen que el ejercicio de la docencia se presente como una actividad paradójicamente accesoria al ejercicio de la profesión, a la función que como abogado se cumpla fuera de la docencia. Y decimos, paradójica porque si bien resulta accesoria, el ejercicio de la docencia universitaria otorga un plus de prestigio social y laboral al profesional que la ejerce.

Esto genera que la enseñanza del derecho y su aprendizaje se vea comprometida, en parte, en un proceso que no es capaz de producir las condiciones de formación necesarias para lograr el perfil de egresado que la institución plantea en su diseño curricular. A su vez la reproducción de dichas condiciones afectan los sucesivos procesos formativos instalando prácticas instituyentes.

Como sostuvimos más arriba, entre las posibles tareas de un abogado se encuentra la de dar clases en el nivel superior. Pero no existiendo formación pedagógica durante la carrera de abogacía y no exigiéndose la misma para el acceso al cargo, cabe preguntarse ¿Es accesorio el trabajo docente en la profesión de abogado? ¿Cuál es el tiempo vital dedicado a la docencia y las actividades que son inherentes a ella? ¿Qué representación tiene el abogado de los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleva adelante? ¿En qué medida sus intervenciones son producto de la reflexión sobre sus prácticas? ¿Qué lugar ocupa la carrera y los objetivos institucionales en dicha reflexión, si existiera? ¿Con qué herramientas cuenta para llevar adelante la tarea docente? ¿Cómo afectan estas cuestiones a la formación de los futuros abogados?

3 - Formar abogados

La fundamentación de la carrera de Abogacía de la UNMDP (ocs....) comienza afirmando que “ Las profesiones son estructuras sociales y la profesión jurídica, en razón de su antigüedad y su estrecha vinculación con las actividades políticas y económicas, lo es más aun notablemente; por eso interesa sobremanera analizar cuidadosamente cual va a ser el desempeño del graduado y que oportunidades se le ofrecen hacia el futuro...”

Dicha fundamentación plantea un perfil de graduado que se desembarace “de un sistema de ideas y conceptualizaciones preestablecidas, dogmáticas e inmodificables”

En cuanto a los objetivos específicos indica:

“Dentro de las posibilidades del perfil propuesto, se aspira a que el profesional egresado con el título de Abogado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, sea capaz de:

- a.- patrocinar y representar en actuaciones judiciales y administrativas con seriedad, cientificismo y eficiencia.
- b.- asesorar en asuntos que requieran opinión jurídica con sentido crítico y fundamentación técnico-científica.
- c.- desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos.
- d.- intervenir como asesor, mediador o representante en todas las actividades de la administración pública y/o privada, donde sea necesario el conocimiento del Derecho.
- e.- manejar conocimientos de técnica y política legislativa para realizar funciones electivas o no y ocupar cargos en el Gobierno del Estado con idoneidad y ética.
- f.- emprender proyectos y trabajos de investigación jurídica especializada con metodología científica.
- g.- transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia.
- h.- desarrollar un conocimiento cabal y acabado de la problemática jurídica regional, para colaborar con su saber a la solución de los problemas.”

Como vemos, pretende alcanzar muchos y diversos objetivos. Sin embargo en lo que hace a la formación específica, debemos señalar, algunos desfasajes entre la propuesta y el proceso formativo de los estudiantes.

Por ejemplo, en el punto c) pretende que el graduado pueda “desempeñarse en la magistratura y otras funciones judiciales con solvencia, integridad y conocimientos”. Sin embargo a lo largo de la carrera no se enseña cómo elaborar un fallo, cómo organizar un juzgado, cómo gestionar una audiencia de conciliación, cómo rendir un examen con casos en el Consejo de la Magistratura, es decir que hay poco desarrollo de habilidades específicas en la aplicación de conocimiento contextualizado.

Otro ejemplo surge en el análisis del punto e), “manejar conocimiento de técnica legislativa”. El problema es que no se enseña a redactar una ley. La redacción de una ley es un acto muy complejo, y en general el alumno transita la facultad sin siquiera plantearse cómo se hace. Incluso sin aprender cómo se redacta un

escrito sencillo, típico de la profesión, más allá de la mera copia de modelos plagados de fórmulas rituales de las que a veces se desconoce el sentido, la etimología, o el idioma en que están expresadas (Domenech, 1997).

El caso más palpable de los desfases que mencionamos es el punto g) que expresa: “Transmitir los conocimientos y la experiencia adquirida con métodos pedagógicos adecuados para desempeñarse en la docencia” Decimos más palpables, ya que no hay un solo punto de un programa de ninguna de las materias que se dictan en la Facultad, que aborde algo cercano a la pedagogía.

En este marco, ¿Qué se puede hacer para interrumpir la reproducción de un modelo de enseñanza del derecho en el cual la pedagogía resulta tan ajena?

4- Hacia la identidad profesional docente

Umberto Eco, en el artículo ¿De qué sirve el profesor? (2007) proponía pensar la docencia en términos de lo que se genera en las aulas: “Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera”. El problema, afirma Eco, no es la capacidad de almacenar nueva información si se tiene memoria, por el contrario, el arte de enseñar cómo seleccionar esa información, el por qué de las relaciones entre saberes y la distinción entre lo relevante y lo que no lo es, sigue siendo atributo de la función docente. Pensado en esos términos, la tarea de Enseñar Derecho sería algo más que enseñar leyes, artículos o códigos.

Como toda identidad, la docente, en tanto identidad profesional, es el resultado de un entramado de intereses y motivaciones, que se debate entre dar respuestas al desarrollo personal y resolver las necesidades de la institución. Construcción que no será sencilla. Como indica Bolívar, citado por Anijovich (2009: 32)

La identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos. Por otra parte, es una construcción singular, vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En tercer lugar, es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás

En cuanto a los profesionales del Derecho, con frecuencia sucede que al ser consultados acerca de su identidad profesional, centran sus respuestas en sus especialidades. Es decir, comentan los libros leídos, los congresos a los que asisten o los trabajos que desarrollan con una mínima referencia a sus actividades docentes.

Es el dominio del campo disciplinar lo que otorga poder y prestigio a dichos profesionales, descontando que la actividad como investigador también se encuentra por sobre la tarea docente no sólo al interior

institucional sino, y muy enfáticamente, en el imaginario que la sociedad fue construyendo del perfil de abogado académico universitario y que contribuye a su afianzamiento en este sentido.

Asimismo, entendiendo que los docentes de derecho construyen su identidad profesional en gran medida a partir de las experiencias ofrecidas por sus docentes durante su formación y que su capacitación docente ocurre, la mayoría de las veces en servicio, es decir, al mismo tiempo de enseñar; pone de manifiesto la compleja problemática a la que se enfrenta la Unidad Académica. Y aún sin hacerlo evidente, el descuido que esta desatención genera respecto de las expectativas que tiene la Facultad en relación a las capacidades, habilidades y conocimientos de sus futuros egresados.

Las infrecuentes capacitaciones para docentes de derecho, cuando ocurren, suelen transitar por la efímera frontera entre el tecnicismo y la intuición, y aportan más herramientas prácticas que pedagogía, más resolución de emergencias que real formación docente. Esto sucede, en parte, porque desde la facultad no se generan los espacios y las condiciones políticas e institucionales a favor de una formación de calidad de sus docentes que supere los obstáculos señalados.

Si, como se proponía, el sentido de la presencia de un profesor en el aula es mostrar y guiar a los estudiantes en las posibles maneras de indagar la disciplina y los saberes que de ella devienen y someterlos a la discusión y el análisis; estaremos claramente ante la necesidad de formar docentes en derecho desde otra perspectiva, muy diferente de la actual.

Bibliografía

- Amilcar, María Julia, Laguyas María y Palacios, Leonardo (2011) "Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho" Revista Anales, UNLP, Año 8, Nº 41.
- Anijovich, Rebeca et al (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Paidós, Buenos Aires.
- Biggs, John (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Eco, Umberto (2007) "De qué sirve el profesor", Diario La Nación, Buenos Aires, 21 de mayo de 2007.
- Domenech, Ernesto (1997) "Abogados, escuelas y colegios" en *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*, Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires.

Los diarios de formación como dispositivo para el análisis de las primeras prácticas docentes

Lujan Baez

Licenciada en Educación (UNQ). Ayudante de Segunda de la Cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA.

Patricia Ambrosino de Costa

Abogada y de Profesora en Ciencias Jurídicas para el Nivel Medio y Superior, Profesora de Historia y Derecho en el nivel secundario.
Ayudante de la Cátedra de Residencia Docente del profesorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho UBA.

Mariana Ornique

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UBA.
Ayudante de Primera de la Cátedra de Didáctica General
Ayudante de Segunda de la Cátedra de Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA

Resumen: En este trabajo se presenta una experiencia de formación realizada en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado de Ciencias Jurídicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Nos propusimos trabajar con diarios de formación con el objetivo de promover la práctica reflexiva y la implicación crítica de las primeras experiencias docentes en los alumnos que cursan la Residencia Docente, y a través del registro narrativo, estimular la producción de saberes y la articulación entre teoría y práctica pedagógica.

La escritura de los diarios de formación brindan la posibilidad de pensarse a sí mismo como profesionales y promueven el análisis de las prácticas y la toma de conciencia de los conocimientos tácitos sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. El proceso de escritura permite volver a mirar la situación vivida, reinterpretarla, explicarla y anticipar futuras acciones y decisiones docentes. (Anijovich y otras, 2009)

En los diarios se relata tanto el momento previo como el desarrollo de la clase, y se registran las expectativas, los desafíos, las aspiraciones, los temores, las sensaciones, las situaciones que resultan significativas y otras imprevistas, así como presupuestos sobre la enseñanza, sobre el grupo de alumnos, y los desafíos que presenta el desempeño del rol. Y, especialmente, el aprendizaje que la misma experiencia va dejando como futuros docentes.

Se presentará la propuesta de implementación del dispositivo mencionado, haciendo especial hincapié en el acompañamiento que se brinda a través de las tutorías en tres momentos claves: a) en los momentos previos a la escritura, b) el proceso de escritura propiamente dicho, y c) el análisis sobre los propios relatos posibilitando nuevamente la revisión y reflexión de la práctica. Para finalizar, se exponen algunas conclusiones sobre la escritura de los diarios y el proceso de reflexión de los residentes.

Palabras claves: formación docente, práctica reflexiva, diarios de formación

En este trabajo se presenta una experiencia de formación realizada en la cátedra de Residencia Docente del Profesorado de Ciencias Jurídicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Nos propusimos trabajar con diarios de formación con el objetivo de promover la práctica reflexiva y la implicación crítica de las primeras experiencias docentes en los alumnos que realizan la Residencia, y a través del registro narrativo estimular la producción de saberes y la articulación entre teoría y práctica pedagógica.

Pensamos el diario como un documento escrito que supone un registro periódico y con cierto grado de sistematicidad producido por un docente en formación en el que el contenido está centrado en lo que sucede en sus prácticas de enseñanza y en su trayecto formativo.

Los diarios de formación brindan la posibilidad de pensar en uno mismo, promueven el análisis de las prácticas y la toma de conciencia de los conocimientos tácitos sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia.

Diversos autores como Barbier (1995), Zabalza (2004) y Anijovich et al (2009) destacan las siguientes características y potencialidades sobre diarios de formación:

- Generan un espacio para sentarse a pensar en uno mismo,
- Favorecen la reflexión y toma de conciencia sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia.
- Promueven la toma de conciencia de los conocimientos tácitos sobre la enseñanza.
- Permiten volver a mirar la situación vivida, reinterpretarla, explicarla y anticipar futuras acciones y decisiones, como así también, identificar el propio proceso de aprendizaje.

En los diarios se relata tanto el momento previo como el desarrollo de la clase, y se registran las expectativas, los desafíos, las aspiraciones, los temores, las sensaciones, las situaciones que resultan significativas y otras imprevistas, así como presupuestos sobre la enseñanza, sobre el grupo de alumnos, y los desafíos que presenta el desempeño del rol. Y, especialmente, el aprendizaje que la misma experiencia va dejando como futuros docentes. Se trata de contar experiencias, recuperar recuerdos, expresar dudas interrogantes, expectativas, sentimientos, e invitarlos a reflexionar sobre la propia práctica docente.

Lo que interesa aquí, es que el residente a medida que narre sus prácticas, realice un ejercicio de análisis, considerando sus interpretaciones sobre las situaciones, valoraciones, y no se quede sólo en el relato descriptivo de los sucesos sino que pueda analizarlos y reflexionar sobre los mismos.

Como profesores de la cátedra, funcionamos como facilitadores en esta etapa de inicio en la docencia, y pensamos en cuál es el mejor modo de acompañarlos en este proceso. Para hacerlo, habilitamos instancias de tutorías en tres momentos claves de la elaboración del diario:

a) En los momentos previos a la escritura:

En los primeros encuentros se menciona el dispositivo y cuál es su finalidad. Se resalta la importancia de comenzar el registro en el diario desde el inicio de la Residencia Docente, y de la constancia en la escritura durante todo el cuatrimestre. Si bien habrá momentos más intensos y significativos que requerirán brindarle más tiempo y dedicación, se recomienda tomar la escritura del diario como eje de la práctica y tenerlo siempre presente haciendo anotaciones breves y espontáneas a medida que suceden los hechos.

b) El proceso de escritura propiamente dicho:

Proponemos un trabajo en torno a preguntas que ayuden a revisar la práctica y a analizar relatos de diarios de ex alumnos con distintos niveles de profundidad de análisis y de reflexión.

Las primeras prácticas son las más movilizadoras e intentamos recuperar estos momentos en las clases, a través de algunas actividades con preguntas que ayuden a incentivar y promover el análisis y la reflexión, pero también a reconocer la importancia de contar con la narración de esta experiencia. Según Shepherd (2006), algunas preguntas que pueden ayudar a pensar las situaciones: ¿Qué siento sobre esa situación? ¿Qué pienso sobre esa situación? ¿Qué he aprendido? ¿Qué acciones implementaré como resultado de lo que he aprendido?

Las preguntas que planteamos se orientan a revisar las propias concepciones acerca de qué es enseñar y aprender, y qué posibles modalidades de vinculación entre ambos procesos son posibles. Dichas concepciones son puestas bajo la lupa para revisarlas y luego volcarlas en el diario. El proceso de escritura permite volver a mirar la situación vivida, reinterpretarla, explicarla y anticipar futuras acciones y decisiones docentes. (Anijovich y otras, 2009)

c) El análisis sobre los propios relatos posibilitando nuevamente la revisión y reflexión de la práctica:

Para finalizar, es necesario contemplar la importancia de ser lector del propio diario, releer y repensar la historia contada. Especialmente, porque una vez transcurrido el tiempo cuando volvemos a leerlos desde otro lugar, observando y recordando la situación vivida surgen otros pensamientos, que colaboran en la reflexión sobre el rol docente. Se propone que seleccionen un fragmento del diario que consideren significativo respecto de su proceso formativo y escriban una reflexión. A modo de orientación se proponen algunas preguntas, como por ejemplo: “¿Por qué lo elegiste? ¿Qué te permitió aprender o conocer acerca de vos mismo en el ejercicio de tu rol docente? ¿Qué evidencias muestran lo que narraste?”

Para finalizar, se exponen algunas conclusiones que en tanto desafíos se presentan en torno a la escritura de los diarios y el proceso de reflexión que realizan los residentes en sus prácticas:

“Me cuesta establecer reglas, límites, me cuesta ponerme firme y que los alumnos me vean como su profesora...para lograr que ellos se lo crean, primero debo lograr creérmelo yo misma...cuestión para nada sencilla...Luego de la observación, me preguntaba: ¿Cómo voy a hacer para que participen ¿qué implica enseñar y aprender? ¿Qué es necesario para que esto ocurra? Debo buscar la manera de generar interés,

debo buscar un recurso o una actividad que los atraiga y además poder conducirla, esto es lo que más me preocupaba: ¿podré ejercer autoridad?”

“Llegué muñida de muchas herramientas que me posibilitaron asumir el rol. Creo que en eso radica mi logro. Aprender en mi formación que la improvisación no es un modo de dar clase, en todo caso, puede ser una necesidad o una circunstancia que hay que asumir en un momento determinado. Pero que una clase es mucho más. Requiere de un trabajo previo donde se planten objetivos, propósitos, selección de contenidos, métodos para enseñarlos, recursos, estrategias, testeos, etc. En síntesis, saber que quiero y saber que espero del otro. Y que ese "otro" es el eje de mí actuar, de mi labor. No hay logro personal si primero no logra el alumno. No hay tarea cumplida si en el otro no dejé algo que lo transforme o lo construya. Pero para llegar a estas conclusiones, el principal mérito que le reconozco a mi formación docente es haber sido impregnada, casi sin darme cuenta, de la práctica reflexiva que requiere la actividad docente”

La escritura de los diarios de formación, como de muchos otros dispositivos centrados en la narración de las propias experiencias, constituye un entramado a través del cual los docentes en formación pueden hacer dialogar las nuevas experiencias ligadas a las prácticas docentes con los saberes adquiridos en la instancia de formación sistemática. Ese diálogo no se da en forma espontánea ni en un único momento. Las preguntas, señalamientos teóricos y nuevas miradas que el tutor pueda sugerir al futuro docente serán clave para que el trabajo de escritura pueda ser ampliado y profundizado. El rol que adquiere el tutor es de suma importancia en la medida en que es la voz con la que los futuros docentes discuten y ponen en duda, revisan sus propias ideas. Es siempre en el diálogo con otro que es posible re – pensarse. De allí la importancia de pensar la utilización de este dispositivo en un marco de encuentro con otros próximos a ser colegas.

Bibliografía:

- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M. (2009). *Transitar la formación docente*. Buenos Aires: Paidós.
- BARBIER, R. (1995): El diario de itinerancia. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Diciembre.1995 Pp 97
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006): “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, ForumQualitative Social. Disponible en: Research [On-line Journal], 7(4), Art. 12. <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- PORLÁN, R. (1987) "El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar". Revista Investigación en la Escuela, 1.
- PORLÁN R, y MARTÍN J. (1991) "El Diario del Profesor". Sevilla: Ed. Diada.
- SHEPHERD, M. (2006). Using a Learning Journal to Improve Professional Practice: A Journey of Personal and Professional Self-discovery, *Reflective practice*, vol. 7, nº 3, agosto, 333- 348, University of Brighton, UK.
- TORRES, J. (1986) "El Diario Escolar". Revista Cuadernos de Pedagogía, 142 (pp. 52-55).
- ZABALZA, M (2008): *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2008.

¿Cuál es la metodología que debemos usar en la enseñanza del derecho?

Jesús Antonio Rivera Oré

Abogado. Profesor. Doctor en Derecho. Doctor en Educación. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Profesor de Derecho Civil en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Decano del Ilustre Colegio de Abogados de Lima-Sur. Miembro Mayor de la Federación Interamericana de Abogados, con sede en Washington. Miembro de la Junta Nacional de Decanos de los Colegios de Abogados del Perú. Vice-Presidente de la Asociación de Facultades de Derecho del Perú. Socio Principal del Estudio Rivera Oré Abogados. Lima-Perú.

Resumen: La metodología de la enseñanza está relacionada con la pregunta: 1. ¿Cómo enseñar? Sin embargo, el ¿cómo enseñar? está vinculado con otras dos preguntas: 2. ¿Para qué enseñar? y 3. ¿Qué enseñar? De manera que no se puede desligar el ¿cómo enseñar? del ¿para qué? y el ¿qué enseñar? El ¿para qué enseñar? alude a los objetivos y El ¿qué enseñar? al contenido. Cuando se piensa en la enseñanza del Derecho, se debe pensar siempre en estos tres conceptos que son indesligables. Cada profesor, al enseñar un curso, debe tener, obviamente, ciertos objetivos: 1. ¿Para qué enseñaré el curso? 2. ¿Qué objetivo quiero lograr en el proceso de aprendizaje de los alumnos? 3. En segundo lugar, ¿qué contenido le daré al curso? 4. En tercer lugar, ¿cómo enseñaré?

Entonces frente a esas preguntas, qué método uso. El método de la clase conferencia; el método activo o el método de casos o hago una combinación inteligente todos.

Palabras Claves: El método clase conferencia; el método activo, el método de casos.

El tema de la *Metodología de la Enseñanza del Derecho* ha sido objeto de muchos trabajos, estudios, análisis, ensayos, sin embargo los profesores pensamos que ya lo sabemos todo, y tampoco parecemos muy inclinados a pensar que la enseñanza del Derecho es una tarea muy distinta a la del ejercicio del Derecho, y es que, en verdad, no existe una técnica única, sobre cómo enseñar Derecho. ⁽⁹⁸⁾

¿Cómo enseñar, para qué enseñar y qué enseñar?

La metodología de la enseñanza está relacionada con la pregunta: 1. ¿Cómo enseñar? Sin embargo, el ¿cómo enseñar? está vinculado con otras dos preguntas: 2. ¿Para qué enseñar? y 3. ¿Qué enseñar? De manera que no se puede desligar el ¿cómo enseñar? del ¿para qué? y el ¿qué enseñar? El ¿para qué enseñar? alude a los objetivos y El ¿qué enseñar? al contenido. Cuando se piensa en la enseñanza del Derecho, se debe pensar siempre en estos tres conceptos que son indesligables. ⁽⁹⁹⁾

Creo que estas tres preguntas están vinculadas a todo el *currículum* y también en cada curso, de manera que aquí ya llegamos a un tema de reflexión adicional. Cada profesor, al enseñar un curso, debe tener, obviamente, ciertos objetivos: 1. ¿Para qué enseñaré el curso? 2. ¿Qué objetivo quiero lograr en el proceso

⁹⁸ Zolezzi Ibárcena, Lorenzo. *Metodología de la enseñanza. Conferencia ofrecida a los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, de Lima. Perú, el 24 de marzo de 1995. Lima. Kavia Cobaya Editores EIRL. 1996, págs. 6 y 7.*

⁹⁹ *Opus cit*, pág. 3

de aprendizaje de los alumnos? 3. En segundo lugar, ¿qué contenido le daré al curso? 4. En tercer lugar, ¿cómo enseñaré? ⁽¹⁰⁰⁾

¿Cuáles son los objetivos básicos de una Facultad de Derecho?

Para ubicarnos en la posibilidad de responder a esta pregunta, importa hablar de cuáles son los objetivos de una Facultad de Derecho. Hasta ahora, se han identificado dos grandes objetivos de las Facultades de Derecho. ⁽¹⁰¹⁾ **1.** El primer objetivo es preparar a quienes van a operar el Derecho, van a ejercerlo, es decir, formar profesionales del Derecho. Una Facultad de Derecho debe formar abogados, jueces, fiscales, legisladores, operadores del Derecho en general. ⁽¹⁰²⁾ **2.** El segundo objetivo, que no es antagónico al primero sino complementario, es preparar ⁽¹⁰³⁾ a quienes serán abogados que comprendan la naturaleza del Derecho considerado como fenómeno, instrumentalizarlo y resolver el conflicto de intereses o la incertidumbre jurídica.

En otras palabras, las Facultades de Derecho no sólo deben cultivar la ciencia jurídica, deben aspirar a que el estudiante, futuro abogado, sepa que el derecho sirve para algo. Estos son dos grandes objetivos respecto a los cuales hay gran consenso. Ahora todos sabemos que en nuestras Facultades de Derecho cuando se cultiva la ciencia jurídica, cuando se hace ciencia jurídica se tiene que estudiar el Derecho siempre en relación con la realidad, en función de la realidad. Tienen que estudiarse las causas de las normas ¿por qué las normas y por qué las decisiones judiciales son como son? Porque, obviamente, han respondido a cierto tipo de acuerdos sociales y ¿hacia dónde pueden proyectar las normas sus efectos en la vida social? ⁽¹⁰⁴⁾

¿La clase-conferencia es un método de enseñanza?

Se dijo muchas veces ¿y los métodos de enseñanza, lo que el profesor hace en la clase, cómo se relaciona con todo esto? Se dijo también ¿cuáles son los métodos? En realidad en esa época el método, era uno solo: la clase conferencia. El profesor concurría a la clase y daba una conferencia, entonces la *clase-conferencia* fue sometida a una gran crítica.

Se dijo, por ejemplo, que la *clase-conferencia* tiene una serie de supuestos:

- 1.** En primer lugar, supone que el profesor es el único dueño de la verdad. El profesor, es “*el dueño de la verdad*”, llega y dice “*la verdad*”. El alumno no tiene ninguna participación en el descubrimiento de la verdad, el alumno es un receptáculo de la verdad. El profesor se la dice y él la anota.
- 2.** En segundo lugar, no solamente el profesor es “*dueño de la verdad*” sino que el profesor es el “*protagonista*” del proceso de enseñanza. ⁽¹⁰⁵⁾

¿Se puede transmitir habilidades a través de una clase-conferencia?

¹⁰⁰ Opus cit, pág. 8

¹⁰¹ Opus cit, pág. 9

¹⁰² Zolezzi Ibárcena Lorenzo. Opus cit,

¹⁰³ Considero que en este punto el profesor debe hacer que el alumno descubra sus talentos escondidos, examinando un caso práctico, la parte pertinente de una sentencia, un contrato, un testamento, una demanda y paralelamente suministrar lecturas sobre teoría.

¹⁰⁴ Opus cit, pág. 13

¹⁰⁵ Opus cit, pág. 14

¿Cómo es posible, se decía, que se transmitan habilidades profesionales a través de una conferencia?
¿Cómo un profesor, a través de una conferencia, puede enseñar a hacer un contrato o a redactar una demanda o a pensar como abogado, o a distinguir lo falso de lo verdadero, lo principal de lo secundario? Había una falta de funcionalidad entre la clase conferencia y el desarrollo de habilidades del futuro abogado. ⁽¹⁰⁶⁾

¿El método activo es un método de enseñanza?

El método de la *clase conferencia* estaba condenado a la crítica más severa. Fue muy criticado y entonces fue que surgió el famoso *método activo* o *método de casos jurisprudenciales (case method)*, es un método de enseñanza activa. Método creado en la *Universidad de Harvard* por el profesor Christopher Columbus Langdell, ⁽¹⁰⁷⁾ en 1870, ha tenido amplia aceptación dentro de la educación jurídica norteamericana. Con este método se estudia las sentencias de los tribunales sobre asuntos de la más variada índole y se extrae, con un razonamiento inductivo, una comprensión de los principales campos o clasificaciones en el derecho y sus reglas generales o principios, aplicables a esas materias. ⁽¹⁰⁸⁾

Este método es propio de los sistemas angloamericanos, pero no es privativo de ellos. El profesor debe combinar: los casos reales terminados en sentencias. Se entrega al alumno el razonamiento ya hecho y la solución de la controversia para discutirlo en la clase, los asuntos o problemas hipotéticos elaborados por el profesor. El estudiante se enfrenta a la necesidad de efectuar dicho razonamiento. ⁽ⁱ⁾

¿En qué consiste el *case method*?

Consiste en tres pasos: **1. Primero**, el profesor elabora un libro o un conjunto de lecturas que entregaba al alumno. Este libro contiene, en la concepción original de Langdell, casos. Porque el sistema norteamericano es un sistema de casos. ⁽ⁱⁱ⁾ No había opinión del profesor, era simplemente una colección de casos. Había sí, preguntas del profesor. **2. Segundo**, el alumno debe haber leído ese material para asistir a clase. El alumno no podía ir a la clase sin leer. **3. Tercero**, la conducción de la clase por el profesor no consistía, obviamente, en dar una conferencia sino que el profesor llegara a plantear preguntas al alumno. ⁽ⁱⁱⁱ⁾

La forma de la clase activa depende de la imaginación creativa del maestro, no puede haber recetarios rígidos ni recetarios rigurosos. Lorenzo Zolezzi, sugiere un modelo de clase activa preparada por el profesor Torres Manrique: 1. Participación del maestro al proponer el tema. 2. Elaboración de un texto de materiales selectos y adecuados (incluyendo normas). 3. Participación y discusión por parte de los alumnos. 4.

¹⁰⁶ *Opus cit*, pág. 15

¹⁰⁷ Christopher Columbus Langdell (1826-1906) es considerado el pionero del método de casos en la carrera de leyes de la Universidad de Harvard. En 1870, fue nombrado profesor y después Director de la Escuela de Leyes. En esa época, las leyes se enseñaban mediante el método Dwight, una combinación de exposición, recitación y ejercicios, llamado así en honor al profesor que utilizó esta forma de enseñanza. Los estudiantes se preparaban para la clase leyendo "tratados", que resultaban ser densos libros de texto que interpretaban la ley y resumían el mejor pensamiento en esa área. Después, los alumnos eran evaluados oralmente y frente a sus compañeros en su nivel de memorización y recitación. El enfoque de Langdell era completamente distinto. En su curso de contratos, insistía en que los estudiantes leyeran solamente juicios originales y se formaran sus propias conclusiones. Para ayudarles, él preparó un conjunto de casos y los publicó, con una introducción de solamente dos páginas.

¹⁰⁸ *Opus cit*.

Confrontación de las diversas concepciones doctrinales. 5. Relevancia formativa y crítica del estudiante sobre una sentencia. 6. Conclusiones asumidas por el curso y no impuestas por el criterio del maestro. ^(iv)

También se ha introducido la distinción entre formar e informar. Se dice que en las Facultades de Derecho también debe existir esta dicotomía, una distinción que debe tenerse en cuenta. ^(v) Conuerdo con el Profesor Lorenzo Zolezzi, que estamos formando e informando y esto también viene a penetrar el *curriculum* como un todo y cada curso en particular.

Obviamente que estos conceptos de formar e informar se vinculan con lo que hemos venido tratando. ^(vi) ¿Qué se entiende hoy por formar? Formar es crear las destrezas y los criterios que habiliten para la actividad profesional. En otras palabras, se dice que para formar debemos tener un paradigma. Tenemos que saber qué tipo de resultado final queremos lograr y en función de ese resultado final, vamos a orientar nuestra enseñanza. De manera que hay “*un formar*”, hay una transmisión de destrezas y criterios ya sea para el objetivo de capacitar profesionales del Derecho, como del otro objetivo que es cultivar la ciencia jurídica. ^(vii)

RECOMENDACIONES

1. La enseñanza del derecho debe valorar la crítica al positivismo jurídico.
2. La enseñanza debe afirmar una visión política, la del Estado Constitucional de Derecho, diferente a la del Estado de Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Castillo Freyre, Mario. La reforma de la enseñanza jurídica en debate: métodos y contenidos en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Mario Castillo Freyre, Ricardo Vásquez Kunze. Lima: Foro Académico, 2005
- Gonzales Mantilla, Gorki. La enseñanza del Derecho o los molinos de viento: cambios, resistencias y continuidades. Lima: Palestra, 2008
- Rubio Correa, Marcial. Manual de razonamiento jurídico. Pensar, escribir y convencer: un método para abogados / Lima: PUCP. Fondo Editorial, 2013.
- Rubio Correa, Marcial. Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en el pregrado. Lima: PUCP. Fondo Editorial, 2001
- Rubio Correa, Marcial. Reflexiones sobre la enseñanza activa en derecho. 73-75. En: Derecho & sociedad -- Año 3, no. 7 (1993)
- Rubio Correa, Marcial. Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 957-1010. En: Derecho PUC / Pontificia Universidad Católica del Perú -- No. 52 (1998-99)
- Zusman Tinman, Shoschana. ¿Cómo se debe enfocar la educación legal? / Shoschana Zusman Tinman, Mario Castillo Freyre y Ricardo Vásquez Kunze, p. 69-89; 28 cm. En: Thémis -- Época 2, no. 57 (2009)

ⁱ *Opus cit.*

ⁱⁱ *Es una de las tres tradiciones jurídicas, de acuerdo con John Maryman.*

ⁱⁱⁱ *Opus cit, pág. 15*

^{iv} *Zolezzi, Lorenzo. Opus cit, pág. 17*

^v *Opus cit, pág. 17*

^{vi} *Opus cit, pág. 17*

^{vii} *Zolezzi Ibárcena, Lorenzo. Opus cit, pág. 17*