



IV JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

*Centro para el Desarrollo Docente
Profesorado para la Enseñanza Media y Superior
en Ciencias Jurídicas
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires*



ÍNDICE

1) Conclusiones de la mesa de debate de cada comisión del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”

- Subcomisión 1, por la profesora Cynthia Kolodny
- Subcomisión 2, por la profesora Alejandra Muga - María Noël Fernández Carranza
- Subcomisión 3, por la profesora Clara Sarcone
- Subcomisión 4, por las profesoras Verónica Rusler – Viviana Damiani
- Subcomisión 5, por la profesora Alejandra Muga
- Subcomisión 6, por los profesores César Zerbini – Viviana Damiani

2) Resúmenes y trabajos completos de cada comisión del Eje Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho:

Subcomisión 1-miércoles 15 de 16:45 a 18:30 hs – Salón Verde, planta principal

- “El intercambio entre estudiantes de enseñanza media con estudiantes avanzados de Derecho y participación en dramatización de procesos orales” Luis Raúl ROSSI BAETHGEN - Silvia CABRERA TEXEIRA-NUÑEZ - María Soledad CAMPOS- Mónica MARTÍNEZ
- “El desafío de investigar y escribir sobre discapacidad. Una experiencia desde la perspectiva de un grupo de estudiantes del CPO.” Mariano CAPORALE, Laura GÓNZALEZ ARROYO, Ayelén SCINOCCA
- “Human Rights Moot Court Competition: una herramienta ejemplar en la enseñanza de los Derechos Humanos” Lautaro FURFARO - Alan VOGELFANGER
- “I Competencia de Derecho de Familia y Sucesiones, la experiencia del estudiante” Martín RODRIGUEZ; Pedro GRÖNBERGER
- “La enseñanza del derecho a través de las ‘clínicas jurídicas’”. CARO ZOTTOLA, Luis Esteban.
- “La producción de conocimiento desde las Prácticas Sociales Educativas en la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA” Mirta Carolina LADO JARA, Sergio Fabián OLCELLI, Sergio Ariel PATIÑO
- “La formación práctica del alumno en la Facultad de Derecho” Mariella BERNASCONI
- “El dispositivo para la formación profesional de abogados de la Facultad de Derecho de la UBA: aportes para su caracterización y definición de contenidos” Cesar ZERBINI

Subcomisión 2-miércoles 15 de 16:45 a 18:30 hs – Aula 1, planta baja

- “Algunas críticas a la pretendida neutralidad en la enseñanza del derecho” Mario VILLEGAS - Mónica ANIS
- “Integrando la perspectiva de género en la enseñanza del derecho” Mario VILLEGAS - Mónica ANIS
- “Autonomía y función instrumental” Matías DÍAZ

- “Enseñar igualdad para igualar” María Josefina TAVANO - Cecilia MOYANO PREGAL
- “El rol del docente de Primer Año de la Carrera de Abogacía” Cecilia MOYANO PREGAL
- “La experiencia de las tutorías individualizadas a estudiantes en la carrera de Abogacía de la UNC” Soledad QUIROGA - María RUIZ JURI
- “La figura del tutor en la enseñanza de la práctica profesional” D'ANDREA Omar Ulises - FRANCO Gustavo
- “Preparación para la realización de producciones académicas. Una mirada desde el equipo docente” Juan SEDA, Verónica RUSLER, Alejandra MUGA, Roberto VILLAYANDRE, Silvia LESTIDO, Marina SIMIELE, Ayelén SCINOCCA

Subcomisión 3-miércoles 15 de 16:45 a 18:30 hs – Aula 211, segundo piso

- “Aportes de la Educación Popular en la enseñanza de Derecho.” Matías BUSSO
- “Perspectivas pedagógicas y correlato en la práctica: planificación didáctica de clase” Cecilia M. SGRAZUTTI
- “El valor didáctico de la consideración de los distintos niveles de conocimiento jurídico en la enseñanza del Derecho.” IRIBARNE, Santiago Pedro
- “Cuestiones metodológicas y didácticas en la enseñanza de la ejecución penal y las prácticas de castigo” Pablo VACANI
- “Otra propuesta pedagógica” Pablo SALPETER
- “Aplicación de metodologías activas en la enseñanza de ‘Derecho Internacional Público’” Alexis R. LABORÍAS
- “Derecho Internacional Público: el dilema del saber académico frente al saber popular” Magdalena BAS
- “Metodologías de Aprendizaje Activo: Aplicación de instrucción por pares, TBL y WAC en el Derecho” Luiza Helena Lellis A. de Sá Soderro Toledo - Fernanda de Carvalho Lage; presenta Damián Rodrigo Pizarro.

Subcomisión 4-miércoles 15 de 16:45 a 18:30 hs – Aula 5, subsuelo

- “La relevancia de la didáctica a la hora de enseñar” Andrea MARTINELLI
- “La formación de base de los estudiantes del profesorado y su impacto en el diseño de estrategias didácticas innovadoras desde una propuesta de la pedagogía de la formación.” Laura WIERSZYLO - Katherine SPECK
- “La planificación de las prácticas de enseñanza en el contexto de la Residencia Docente en el Profesorado. Cambios, sentidos y alcances.” Patricia AMBROSSINO DE COSTA - Luján BÁEZ - Silvia SARGO
- “Seminario Permanente de Docencia e Investigación para docentes de Derecho Penal. Una experiencia de formación de formadores.” LUNA, Diego - MOSQUERA SCHVARTZ, David Manuel
- “La investigación en el campo del Derecho. Análisis del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires” Mirta Carolina LADO - José ORLER - Virginia CAFFERATA - Verónica WALHBERG - Horacio MAIDANA - Gustavo NOZICA.
- “La pluralidad metodológica en la enseñanza (y en la evaluación de contenidos) como vía de formación de profesionales idóneos para una sociedad cambiante: aportes y experiencias para la docencia universitaria en la actualidad.” Sandra WIERZBA - Jonathan BRODSKY - Noelia LÓPEZ

Subcomisión 5- jueves 16 de 16:30 a 18 hs – Aula 5, subsuelo

- “Hacia un rol protagónico del estudiante: la formación mirada desde otra perspectiva de aprendizaje” Efraín VIOLA
- “El estudio de casos como estrategia de enseñanza del derecho.” María del Rosario MONTEAGUDO

- “Cómo resolver conflictos a través de las preguntas” Alejandra CHINCHILLA
- “Lo lúdico como condición de posibilidad del aprendizaje” Melina DE BAIROS MOURA
- “Aquí posmodernidad ¡S. O. S. FILOSOFÍA!” Norma BATTU - Nicolás MAIAROTA - Eugenia MARICHAL - Paula SPINA
- “Una experiencia de grupo” María Alejandra LORENZO VÁZQUEZ - Fabiana KURLENDER – Eduardo RÍOS SPÓSITO – Iris VERGARA. UDELAR, Uruguay.

Subcomisión 6- jueves 16 de 16:30 a 18:30 hs – Salón Verde, Planta Principal

- “La igualdad y la enseñanza del derecho: ¿Qué concepciones de igualdad se enseñan en Derecho Constitucional?” Leticia VITA - Liliana RONCONI
- “Desafíos en la enseñanza del Derecho para licenciados en Seguridad Ciudadana” Leandro D'ASCENZO
- “Articulación teoría-práctica. Relato de una experiencia en la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural de la UndAv” Ana María SAUCEDO
- “Aportes para pensar la formación jurídica de profesionales no abogados. Casos de personal policial y de enfermería” César ZERBINI - David MOSQUERA SCHVARTZ
- “La tarea del profesor vista desde la gestión universitaria: ¿Qué habilidades didácticas debe desarrollar el docente de derecho en la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina?” David Manuel MOSQUERA SCHVARTZ
- “Teorías pedagógicas y prácticas de la enseñanza: una aproximación en las clases de la F de Derecho de la UNMDP” María Marta LAGUYÁS - Leonardo Pablo PALACIOS

Conclusiones de la subcomisión 1 de la mesa de debate del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por la profesora Cynthia Kolodny

Los trabajos nos convocaron a reflexionar sobre: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?

- Necesidad de:- situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje
 - promover el desarrollo de pensamiento crítico y criterio jurídico
 - apuntar a un enfoque práctico/ el valor de la práctica para la formación profesional
- Los relatos de experiencias apuntan a la importancia de promover en los estudiantes distintas habilidades: prácticas de escritura y re-escritura; prácticas de investigación, prácticas de oralidad, prácticas de trabajo grupal, prácticas socio- comunitarias
 - Se presentaron distintas estrategias y recursos: simulacros, juego de roles, discusiones grupales, análisis de casos, debates, investigación
 - Los trabajos promueven prácticas en las que confluyen las distintas funciones de la universidad: enseñanza, extensión, investigación

Del intercambio surgió además:

- La importancia de la instancia de evaluación y de autoevaluación
- La importancia del sistema de Tutorías
- La necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y poder correrse de la tradicional clase expositiva
- La necesidad de que el estudiante asuma un rol activo: la efectividad del decir y el hacer para la mejora en la calidad de los aprendizajes
- La importancia de la comunicación en el acto educativo
- La necesidad de tener en cuenta la diversidad de la población estudiantil universitaria
- La necesidad de reflexionar sobre las representaciones que como docentes tenemos acerca de nuestros estudiantes
- La consideración de las condiciones institucionales que atraviesan nuestras prácticas docentes

Conclusiones de la subcomisión 2 de la mesa de debate del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por la profesora Alejandra Muga y María Noë Fernández Carranza

1. Observaciones previas a la jornada:

Los trabajos fueron presentados a término, contamos con ellos para poder analizarlos previo a las jornadas.

El hecho de que se reunieran trabajos de diferentes universidades nacionales, se convirtió en una posibilidad de encuentro muy interesante.

2. Temas destacados en la comisión.

El grupo se organizó rápidamente. Se presentaron todos los autores, los trabajos eran producto de la experiencia de dispositivos institucionales en cada unidad académica. Logramos tener casi 30 minutos para el intercambio, lo que permitió pensar y re pensar muchas cuestiones, algunas de las que se destacaron fueron:

- ¿Qué espera la sociedad de la universidad pública?
- ¿Qué profesional estamos formando?
- Los ingresantes llegan al primer año de la carrera universitaria con muchas dificultades

El rol docente en primer año es fundamental. Tiene desafíos a diario para poder llegar a los estudiantes, pensando en diferentes estrategias didácticas.

En el contexto social, cambiante y dinámico se hace necesario la formación docente de todos los profesionales que trabajan en la docencia universitaria, de manera tal que se profesionalice la tarea. Es importante que cada institución tenga su propuesta de formación.

En el recorrido de las diferentes exposiciones, se pudo observar diferentes prácticas pedagógicas que buscan propiciar el acceso a los estudios universitarios y luego conformar equipos de trabajo que garanticen la permanencia. En las diferentes universidades, el nivel de abandono y dificultades de aprendizaje son muy elevados; llegando en algunos casos al 50% de los inscriptos. Las distintas universidades comentaron sobre tutorías alternativas optativas, figuras de consultores y de apoyo académico que permiten crear entornos educativos flexibles para democratizar la permanencia en la universidad. Todas las propuestas buscan propiciar aprendizajes genuinos que contribuyen a formar nuevas competencias y capacidades en alumnos y docentes; en definitiva mejorar la calidad de los futuros egresados.

Conclusiones de la subcomisión 3 de la mesa de debate del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por la profesora Clara Sarcone

En la **subcomisión 3 del eje Perspectivas Didácticas en la enseñanza del Derecho, coordinada por Clara Sarcone**, se presentaron ocho trabajos. La propuesta de las ponencias se centró, principalmente, en cómo lograr desplazar el eje de la enseñanza desde el docente hacia quien aprende para pasar de la apropiación del saber académico a la construcción del mismo por parte del alumno.

Los trabajos se basaron en las propias experiencias de los expositores como docentes (e incluso como alumnos) y, desde ese lugar, pusieron en juego teorías, proyectaron ideas y propusieron estrategias que ayudaran a generar nuevas formas de enseñanza donde el alumno fuera el protagonista del aprendizaje.

Los enfoques sobre los cambios que se buscaban fueron en muchos casos diferentes pero también complementarios, y entre los temas que se trataron, existieron ciertas recurrencias, como las siguientes:

- * la necesidad de vincular la investigación con la enseñanza;
- * la importancia de que los alumnos sean productores del conocimiento y no solo receptores. En este sentido se transparentó en la mayoría de los trabajos el interés por fomentar un estudiante activo, sujeto del aprendizaje, y generador y productor de saberes;
- * la necesidad de que el docente busque alternativas que salgan de la clase magistral, como las metodologías activas en las que el estudiante se vuelve protagonista. En este punto muchos trabajos aludieron a que es forzoso renovar los procesos de enseñanza;
- * la importancia de que el docente sea un articulador que tome en consideración los saberes presentes en el aula (no solo los propios sino también los de los alumnos);
- * la necesidad de que exista una correlación entre el discurso y la práctica;
- * la importancia de transparentar la dimensión política de la enseñanza del Derecho;
- * el interés de que los saberes compartidos sean no solo teóricos sino también prácticos.

Además de las presentaciones de los trabajos, al cierre del encuentro en la subcomisión se produjo un debate muy interesante en el que participaron quienes expusieron y los oyentes, en el que se comentaron nuevas experiencias transformadoras y se discutió acerca de lo poco que los docentes transparentan la dimensión política de la enseñanza del Derecho a los alumnos y qué importante sería poner ese tema “sobre la mesa”.

Finalmente, es interesante (y necesario) destacar el interés que demostraron todos los expositores por aplicar nuevas formas de enseñanza en Derecho, en contraposición a las maneras que parecieran estar más arraigadas en la facultad. Y lo que evidencian las ocho ponencias presentadas en esta subcomisión es que hay un movimiento interesante que busca producir un cambio en la enseñanza del Derecho y, como mencionó uno de los expositores, de “generar una universidad nueva y distinta”. Todo esto se refleja en la necesidad planteada por todos de que la facultad no sea una “fábrica de abogados” sino que forme profesionales críticos y con capacidad reflexiva.

Conclusiones de la subcomisión 4 de la mesa de debate del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por las profesoras Verónica Rusler y Viviana Damiani

Se presentaron 6 trabajos:

La relevancia de la didáctica a la hora de enseñar: La didáctica como una técnica y como una estrategia. Métodos para llamar la atención de los alumnos.

La formación de base de los estudiantes del profesorado y su impacto en el diseño de estrategias didácticas innovadoras desde una propuesta de la pedagogía de la formación: El foco es potenciar una pedagogía de la formación. Construcción conjunta de conocimientos. Diseño de estrategias didácticas específicas y modos de pensar el rol docente. El trabajo con lo grupal como construcción y potencialidad. Modalidad taller como espacio de trabajo. Desarrollo de laboratorios. Espacio tutorial. Reflexión y escritura de lo autorreferencial.

La planificación de las prácticas de enseñanza en el contexto de la residencia docente en el profesorado. Cambios, sentidos y alcances: Los momentos de la enseñanza, los sentidos y funciones de la planificación y la planificación como hipótesis de trabajo.

Seminario permanente de docencia e investigación para docentes de derecho penal. Una experiencia de formación de formadores: Socializar la experiencia recolectada en la formación de formadores en el marco del Seminario Permanente de Docencia e Investigación. Instancia de encuentro e intercambio.

La investigación en el campo del derecho. Análisis del programa de incentivos a docentes investigadores de la Facultad de Derecho de la UBA: Análisis del impacto del Programa de Incentivos en la cultura institucional de la Facultad. Entrevistas a docentes investigadores categorizados en el Programa.

La pluralidad metodológica en la enseñanza (y en la evaluación de contenidos) como vía de formación de profesionales idóneos para una sociedad cambiante: aportes y experiencias para la docencia universitaria en la actualidad: analizar el empleo de una pluralidad de métodos en la enseñanza universitaria y en la evaluación de contenidos, sobre todo a nivel del CPO.

En el intercambio posterior a la presentación breve y concisa de las ponencias se trabajaron cuestiones vinculadas con la PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, la EVALUACIÓN, lo GRUPAL y el TRABAJO DESDE EL EQUIPO DE CÁTEDRA.

La comisión, conformada de manera heterogénea por profesores/as, auxiliares, estudiantes, graduados/as tanto del campo del derecho como de la educación – y de ambos a la vez – permitió compartir diferentes perspectivas en torno a estas cuestiones.

El puntapié para el debate se produjo a partir de la intervención de una alumna de la carrera de Abogacía en relación a la “devolución” – o no devolución para ser más precisos – que más frecuentemente reciben los/a alumnos/as de las **instancias de evaluación** en forma de un listado con notas numéricas leído en voz alta en clase. Este planteo promovió el intercambio en el que se hizo referencia al lugar y al trabajo con el “error” y también con las “fortalezas”, la evaluación como instancia formativa, la importancia de diferenciar la acreditación de conocimientos y formación, la necesidad de tener claro que cambiar los instrumentos no equivale a cambiar las

concepciones sobre la evaluación. Se hizo referencia también a las implicancias de la evaluación de los aprendizajes de los/as alumnos/as como evaluación de la tarea docente.

Lo **grupal** en la enseñanza del derecho fue trabajado – desde diferentes perspectivas – por la mayoría de los expositores tanto destacando su relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en propuestas concretas para promover la grupalidad en los espacios de trabajo docente como la enseñanza, la propia formación en distintos dispositivos o en la investigación. Se hizo referencia a lo grupal como disruptivo en una facultad – como la de Derecho – en la que prevalece “el que! : el abogado, el juez, el titular, el adjunto, ... No resulta sencillo salir de esta “unicidad”. En relación a este tema también y como metáfora de esta dificultad planteada por los participantes de esta comisión, se hizo referencia al trabajo físico, concreto que representa mover a diario los pesados bancos de madera de algunas aulas para lograr concretar las propuestas de trabajo en las que predomina una dinámica grupal que requiere una disposición diferente a la de los largos pupitres dispuestos en fila.

Por último, y en forma más breve, se hizo referencia al **trabajo desde las cátedras** y su incidencia en las prácticas. Al respecto se mencionaron diferentes experiencias de organización, mediante cronogramas compartidos por ejemplo, y de comunicación al interior de los equipos, destacándose este último aspecto como fundamental. La intermitencia en el dictado de la clases – repartir los días asignados entre varios docentes – se planteó como una característica con implicancias puntuales en la enseñanza y en la conformación del grupo clase.

Conclusiones de la subcomisión 5 de la mesa de debate del Eje Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por la profesora Alejandra Muga

1. Observaciones previas a la jornada:

Los trabajos fueron presentados a término lo que permitió indagar en la propuesta e ideas de cada expositor.

2. Temas destacados en la comisión.

El grupo se organizó rápidamente, además de los expositores había mucha concurrencia. Se presentaron todos los autores, las temáticas que se abordaron tenían que ver con la selección de estrategias didácticas que posibiliten buenas prácticas de enseñanza.

Los temas sobre los que se discutió fueron los siguientes:

- Enseñar mediante el análisis de casos
- Una estrategia didáctica: El aprendizaje basado en problemas
- La pasión y la creatividad como eje de la práctica docente

Varios de los expositores, relataron sus vivencias en el aula y como la posibilidad de enseñar mediante el estudio y análisis de casos les ofrecía una estrategia novedosa e interesante para el tratamiento de los temas del programa. En la discusión llegamos a algunos acuerdos: primero, no todos los temas del programa pueden ser enseñados con esta estrategia; segundo los casos deben ser armados previamente por el docente de manera clara. Si el docente no lo elaborara, el caso debería ser bien seleccionado; esto permite favorecer la comprensión de los temas que ellos mismos encierran. Según las experiencias de los expositores, los casos despiertan la relación con otros temas de la asignatura e incluso con temas de otras asignaturas. Además permiten que se articule con la realidad y la práctica, logrando despertar gran interés en docentes y estudiantes.

Otra estrategia que una docente contó como enriquecedora fue la del aprendizaje basado en problemas. En esta estrategia de enseñanza se presentan y resuelven problemas del mundo real; es así que la tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas, luego orientar a los estudiantes para que indaguen sobre la conclusión o resolución del mismo. Para constituirse como una estrategia innovadora, se hace necesario que el problema sea desafiante de manera que pueda interesar e inquietar al grupo, pero posible de ser encarado para no desalentar el esfuerzo cognitivo de los estudiantes. Como eje de la propuesta planteó la pregunta como disparador de la enseñanza y del aprendizaje.

Una de las ideas que surgió ya en el cierre fue recalcar que nuestro objetivo primordial como docentes es que los estudiantes aprendan. Pero ¿cómo lograrlo? Cuando como docentes organizamos nuestra clase, seguimos diferentes criterios, priorizamos cuestiones como ir de lo más simple a lo más complejo o partir de conocimientos que suponemos previos y luego profundizar. También quedó claro que queremos que aquello que vamos a enseñar sea significativo, pero no es suficiente que el docente proponga un contenido relevante para que éste sea considerado así por el estudiante, debemos ahondar en diferentes estrategias. En esta articulación de saberes, experiencias, necesidades, estrategias nosotros vamos seleccionando qué decir sobre un tema y cómo abordarlo y si lo hacemos con pasión despertaremos esa sensación en nuestro grupo.

Conclusiones de la subcomisión 5 de la mesa de debate del Eje “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho”, por los profesores Viviana Damiani y César Zerbini

Se presentaron siete trabajos, que pueden agruparse en dos grandes bloques:

El primer bloque se articula a partir de preocupaciones sobre el contenido y estrategias didácticas, y se compone de los siguientes trabajos:

La igualdad y la enseñanza del derecho. ¿Qué concepciones de igualdad se enseñan en Derecho Constitucional?: Análisis de la forma de enseñanza. Necesidad de una mirada didáctica que incluya dimensiones más complejas sobre la igualdad. Conclusiones sobre los desafíos pendientes.

Problemas del lenguaje en la enseñanza de la materia Teoría General del Derecho: Análisis de diversas variables y en particular, poner el acento al problema de la comunicación de ideas en estrecha relación con las formas del lenguaje que se utilizan en las clases. Generar nuevos métodos de enseñanza para que haya un entendimiento efectivo de la filosofía del derecho.

Teorías pedagógicas y prácticas de la enseñanza: una aproximación en las clases de la Facultad de Derecho de la UNMDP: Indagar entre las teorías pedagógicas y las estrategias de enseñanza implementadas en las clases de Derecho Político. Observación y registro de clases. Carácter inaugural de la materia al ser una puerta de acceso a la disciplina.

El segundo bloque se articula a partir del problema de la enseñanza del derecho a profesionales no abogados, y recorre los siguientes trabajos:

Desafíos en la enseñanza del Derecho para licenciados en seguridad ciudadana: Enseñanza destinada a estudiantes universitarios que no pertenecen a la carrera de abogacía, específicamente dirigido a la enseñanza en la carrera de Licenciatura en Seguridad Ciudadana que se dicta en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina.

Articulación teoría-práctica. Relato de una experiencia en la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda: Idea de solidaridad y colaboración. Enseñar el derecho siguiendo el lineamiento de mantener la boca cerrada, movilizar al estudiante, sacarlo de su lugar de comodidad y potenciar sus conocimientos. Interrelación con otras disciplinas. Asimilación del derecho reflexiva y críticamente.

Aportes para pensar la formación jurídica de profesionales no abogados. Casos de personal policial y de enfermería: Relación entre la labor del docente en el aula y el accionar profesional futuro en el marco de profesiones de alta responsabilidad social. Respeto del Derecho a la Salud por parte de los enfermeros y respeto del Derecho a la Seguridad por parte de los policías.

La tarea del profesor vista desde la gestión universitaria: ¿Qué habilidades didácticas debe desarrollar el docente de derecho en la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina?: Se busca que los alumnos se apropien de los contenidos jurídicos sin transformarse en futuros abogados. Un equipo docente que pueda incorporar diversas prácticas educativas que permitan a los alumnos acceder a una educación universitaria de calidad.

CONCLUSIONES:

Luego de un intenso intercambio, la mesa acordó en destacar los siguientes aspectos:

- (1) La crítica al modelo tradicional de enseñanza del derecho debe trascender el plano de las estrategias de enseñanza. Es necesario desentrañar los aspectos ideológicos, políticos, axiológicos que apareja el positivismo para ponerlos en discusión en propuestas de enseñanza elaboradas en procedimientos democráticos.
- (2) Las propuestas de enseñanza del derecho deben contemplar los saberes didácticos generales y específicos, estableciendo un diálogo que permita pensar la enseñanza a sujetos particulares y heterogéneos y que puedan justificarse adecuadamente en ambos saberes.
- (3) La enseñanza del derecho a no abogados impone la tarea de pensar un procesamiento del contenido y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en los roles profesionales de lo estudiantes y la relación de los campos disciplinares (el principal y el jurídico)

El intercambio entre estudiantes de enseñanza media con estudiantes avanzados de Derecho y participación en dramatización de procesos orales

Luis Raúl ROSSI BAETHGEN - Silvia CABRERA TEXEIRA-NUÑEZ

María Soledad CAMPOS- Mónica MARTÍNEZ

Abogados y Profesores en ciencias jurídicas (Nivel medio. Salto -provincia de Buenos Aires.

Esta experiencia viene desarrollándose desde el año 2010, organizado por los docentes y para la participación de estudiantes de enseñanza media -bachillerato de opción humanística (Derecho)- del Liceo Departamental Nº1 de Salto - y estudiantes de Técnica Forense I (curso introductorio a la práctica y ejercicio de la abogacía, asignatura de 5º año) de la Facultad de Derecho, Universidad de la República - CENUR- Salto.

En cada oportunidad han participado unos cuarenta estudiantes universitarios y de cuarenta a cien jóvenes de enseñanza media.

La actividad conjunta (6 a 12 horas aula) procura conciliar horarios y días de clases en uno y otro instituto y contribuye a conocer realidades y ejercitar habilidades.

A modo de ejemplo: el estudiante universitario se prueba en el manejo del lenguaje técnico jurídico y el desempeño como profesional en audiencia y a la vez en el ejercitamiento de un lenguaje accesible y trato ético frente al “testigo”, quien debe entender y ubicarse en su función (los jóvenes de enseñanza media son invitados a declarar en base a un “libreto” -de contenido exclusivo, reservado para él- que recibe de los docentes. Ese “testigo” deberá ser ilustrado por el abogado y el magistrado acerca de sus derechos y obligaciones en el proceso y será interrogado.

El resultado de la actividad es filmado, editado y presentado, en los respectivos espacios educativos, con apertura al diálogo y evaluación de la experiencia, a dos niveles:

a) Estudiantes de enseñanza media, priorizando instancias de sus respectivas participaciones en roles de “testigos” y b) Estudiantes universitarios: como material para evaluar sus desempeños en roles de jueces, abogados y fiscales.

Palabras clave: intercambio; lenguaje; dramatización; testigos; proceso judicial; ética; filmación.

Introducción: Esta forma de trabajo surgió a partir de un espontáneo encuentro de un conjunto de estudiantes de enseñanza media con su docente en el edificio de la Universidad, circunstancia que se utilizó en favor de generar una oportunidad para contribuir -desde una óptica vivencial y práctica- a la comprensión del fenómeno social-jurídico y de las profesiones jurídicas.

Dentro de esas formas de trabajo, se procuró auspiciar periódicamente un ámbito natural y gratificante de intercambio sobre el derecho y la sociedad y las profesiones jurídicas, valioso en sí mismo pero a su vez preparatorio de una segunda etapa, que consiste en aportar activamente en la dramatización de procesos judiciales, contribuyendo los estudiantes de enseñanza media en ejercicios de capacitación de estudiantes universitarios de Derecho, en aulas de la asignatura Técnica Forense I. Cumplida la labor, se auspician varias formas de evaluación de las actividades.

Antecedentes: Esta experiencia viene desarrollándose desde el año 2010 y participan estudiantes de enseñanza secundaria (bachillerato de opción humanística, en área Derecho) y estudiantes de Técnica Forense I, primera de dos asignaturas de 5º año de Facultad de Derecho introductorias al desempeño de los estudiantes de Derecho en Técnica Forense III (Consultorio Jurídico) en donde ejercen la atención directa - bajo control de docentes de la Facultad de Derecho- a consultantes que traen sus preocupaciones y casos reales.

La actividad que vincula a dos Instituciones de enseñanza pública (el Liceo Departamental Nº 1 de Salto “Instituto Politécnico Osimani Llerena” (sigla: IPOLL) y la Facultad de Derecho de la Universidad de la República -Regional Noroeste- En esta actividad han venido participando en cada uno de estos cinco años unos 50 a 100 estudiantes (en la primera etapa de la actividad, de intercambio) y de 40 a 50 estudiantes en la 2da. fase (de dramatización en juego de roles).

Preparación de la actividad y auspicio de la experiencia de trabajo conjunto. Las docentes de enseñanza media que participan en esta actividad ven la misma desde la perspectiva de un nuevo escenario social-cultural. El desafío de la escuela es volver atractivo el proceso de aprendizaje. En este marco docentes y alumnos se vuelven protagonistas en la gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje, a través de diversa

metodologías que incluyen diferentes actividades a realizarse durante el transcurso del año. Estas actividades están alineadas además con los objetivos y propósitos del curso de Derecho y Ciencias Políticas (Tercero de Bachillerato de Ciencias Sociales). (1)

La actividad y su fundamentación. La actividad se propone ubicar al alumno en un contexto real para que pueda recrear una situación auténtica donde se ubica en diferentes roles (sabe para qué y por qué hace las cosas, tiene un fundamento, un significado que no se lo olvida más). Tal actividad tiene como fundamentación la distinción de diferentes niveles de comprensión (2) a saber: 1.- Nivel de contenido. 2.- Nivel de resolución de problemas. 3.- Nivel epistémico y 4.- Nivel de investigación.

La verdadera comprensión se alcanza desde el nivel 2 al 4 ya que el nivel de contenido implica una simple reproducción del conocimiento y no su comprensión. Para lograr una verdadera comprensión que implique la resolución de problemas se promueve el uso de conocimientos en sistemas variados y reales (utilizar el conocimiento para hacer algo), que impliquen diferentes procesos cognitivos entre ellos explicar, inferir, justificar, probar, señalar evidencias. Esto se propone a través de una tarea que ubica al alumno en un contexto real para que pueda recrear una situación auténtica.

Se plantean, en este como en otros casos, actividades auténticas que se desarrollan a partir de consignas explícitas que orientan al alumno sobre las expectativas del docente y se le presentan desde el comienzo los criterios para valorar los trabajos. En este caso la actividad se concreta en tres instancias que, en cierta forma, se corresponden con tres técnicas vinculadas al trabajo grupal (3) y pueden desarrollarse a veces en tres escenarios diferentes (aula de clase universitaria, Sede de un Tribunal y sala del instituto de enseñanza media),

El encuentro entre jóvenes y docentes de enseñanza media y universitaria. La primera de las actividades, propicia el encuentro de los jóvenes con sus docentes (en el ámbito universitario, siendo recibidos por los estudiantes universitarios en el aula de estudio). Está destinada a que los jóvenes de enseñanza media planteen y reciban de los universitarios un panorama real y vivenciado de lo que significa: a) El estudio a nivel universitario (exigencias que no solo son del docente sino que también surge del mismo estudiante, ya que se prepara para el ejercicio de una profesión, la importancia de crearse una disciplina propia de vida, de estudio, etc.). b) Las características propias de la formación en Derecho y de la profesión de abogado, evidenciadas en las asignaturas que componen la carrera y en la actividad de técnica y práctica de la profesión. c) Uno de los aspectos del ejercicio de la abogacía que es el desempeño en el área jurisdiccional. En este sentido la explicación va acompañada del análisis sumario de la importancia que tienen los medios de prueba, destacándose -por el ejercicio para el cual se invitará- la prueba testimonial. En este sentido los docentes de T. Forense explican los ejercicios de capacitación de los estudiantes en la asignatura y la posibilidad de que puedan representar los jóvenes de enseñanza media el rol de “testigos”.

La preparación de los procesos judiciales (bajo la regla de la verosimilitud de los que se simulan con los reales) y la participación de los estudiantes en los mismos. La segunda actividad, supone la aplicación de técnicas de dramatización, simulando procesos en audiencia. Se ha señalado que “La dramatización es uno de los más eficaces medios conocidos por el cual se puede comunicar y motivar a un grupo. Al mismo tiempo es a menudo una de las técnicas más difíciles y arriesgadas de aplicar” (4). Sabedores de las dificultades que puede presentar esta técnica, venimos atendiéndola con el mayor cuidado posible, aplicando en cada oportunidad el fruto de la experiencia, revisando la metodología y ajustando detalles del cronograma (5).

Del punto de vista del Curso universitario, con vistas a los objetivos de preparación para el ejercicio de la abogacía, los “casos” son preparados por el equipo docente de la asignatura Técnica Forense (6). El estudiante, en su proceso de formación como abogado, se enfrenta por primera vez en el Curso de Técnica Forense I, en forma intensa, a casos extraídos de la realidad que debe enfrentar de modo diferente. Ya no se trata de realizar un escrito judicial “para ser corregido”, sino que va más allá: debe elaborar una estrategia “general” y atender a los aspectos éticos del desempeño profesional. Deberá analizar la mejor forma de dirigirse al Tribunal, y demás auxiliares de la justicia y a la contraparte. Debe ensayarse y practicar el manejo de un lenguaje accesible, elaborando un posible plan de preguntas, ejercitándose en las distintas formas de interrogatorio tanto del testigo de su parte como de los testigos de la parte contraria, siendo dúctil para adaptarse a la manera de ser y de expresarse de cada testigo.

El estudiante de enseñanza media, recibe en el primer encuentro la invitación a colaborar en este proceso de aprendizaje. Para ello se les explica la tarea en la que están embarcados los estudiantes en la asignatura Técnica Forense I (desempeño de roles de abogados, fiscales y jueces en asuntos que los docentes traen al

aula, extraídos de la realidad, aunque simplificados) y se les invita a colaborar desempeñando los roles de “testigos” como contribución para la formación de aquellos y como una forma de vivenciar lo que es un proceso judicial. Quienes aceptan reciben un “libreto” que incluye su identidad así como cuánto y qué saben, qué vieron, etc. Dicho libreto es mantenido en absoluta reserva por el “estudiante - testigo” comprendiendo que el éxito del ejercicio es respetar las reglas de reserva y seriedad. Se le aclara muy especialmente que la función que desarrollará como testigo no supone una posición complaciente de nadie sino una representación de una realidad en la que una persona vio, sintió, oyó, etc. algo por lo cual se le pide declare. En este ejercicio cada “testigo” vendrá dos veces más a la Universidad (o al lugar en donde se recreará como Sede de Tribunal).

En la primera de las veces en que se desarrolla esta parte del ejercicio quien actúa como testigo podrá ser interrogado en el estudio profesional de una de las partes; la de quien la planteó como posible testigo, ya que será alguien propuesto por una de las partes a su abogado. El objetivo de la visita al estudio del abogado será para que se conozcan y el abogado pondere la pertinencia de su declaración y el grado de utilidad que pueda prestar la misma en juicio para dilucidar el caso (Foto 1). Luego de esa entrevista, si la persona es escogida para ser “testigo” por el abogado y la parte que lo propuso (generalmente así ocurre) será propuesto en el escrito judicial que se presenta y será citado a concurrir a la audiencia.

Con estos ejercicios el joven voluntario se encuentra por primera vez representando un rol de mucha importancia, y de gran responsabilidad, en el cual debe manejar una formalidad a la que generalmente no está habituado. Le permite acercarse posiblemente por primera vez, a conocer de modo aproximado como trabajan nuestros tribunales, el modo en que se desenvuelven los abogados frente a un juicio, la forma de actuar de los jueces, de los fiscales, la formalidad de las audiencias.

Resulta muy gratificante ver la capacidad de adaptación de los jóvenes liceales (de educación media) al ejercicio. Se apoderan con pasión de su rol, a la vez que sumen con seriedad el encargo. Se observa generalmente altas dosis de entusiasmo e interés. Se aprecia que rápidamente se ubican en el rol, asumen rápidamente la “madurez” necesaria y adaptan el lenguaje propio de la juventud a uno más cercano al utilizado por los adultos.(Foto 2)

Evaluación de los resultados. La tercera etapa es la de evaluación de los resultados. Se hace uso de la evaluación para promover el aprendizaje como proceso de apropiación personal del saber y del hacer, en interacción con pares, docentes, y otros actores de la vida social. Esta evaluación ha propiciado la heteroevaluación, la co-evaluación (por equipos) y la autoevaluación como parte de un programa de capacitación dentro de los respectivos planes de estudios.

Estas evaluaciones relevarán diferentes rubros observados por participantes directos en la experiencia y sus respectivos docentes.

Aspectos comprendidos en la evaluación de la actividad. No se puede separar el proceso de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje ya que ésta (la evaluación) cumple la función reguladora evaluando para el aprendizaje y para generar buenos dispositivos de devolución. La devolución lleva a indicar qué es que se hizo y qué no y permite realizar auto-ajustes. Por tanto, cuanto más autoevidente sea la devolución, mayor será la autonomía que desarrollará el estudiante.

La devolución es información como una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó: desempeño real contra desempeño ideal. En la misma es importante destacar los logros alcanzados a los estudiantes porque los satisface y los anima.

Por lo que viene de decirse, las entrevistas y los interrogatorios a los “testigos” exigen a los estudiantes universitarios a realizar un esfuerzo necesario por comunicarse en lenguaje corriente al “testigo” una información sobre su función como tal, así como instruirle lo que es un proceso judicial en el cual deberá declarar, las características del ambiente, la forma respetuosa con la que debe presentarse ante el Juez, ilustrándole el “abogado” acerca de sus derechos y deberes. En esto se atiende especialmente la actitud ética del abogado en cuanto a la relación con el testigo, la abstención de influenciarle, la preparación para las alternativas de los interrogatorios cruzados y también del Juez, tratando con respeto y dignidad al testigo. (7)

El resultado de la actividad es video filmado y editado a dos niveles y permite: a) A estudiantes de enseñanza media que se observen en sus respectivos desempeños, evidenciándose el grado de cumplimiento del objetivo de conocer -viviéndolo- un proceso en el cual interviene y por el otro, observando los desempeños de quienes se están formando como abogados. b) A los estudiantes universitarios, el resultado general del ejercicio que permite mantener el registro de sus actuaciones para

su autoevaluación. c) A los docentes de enseñanza media y a los universitarios para evaluar la experiencia, reafirmando lo positivo de la actividad y previendo superación de aspectos organizativos que mejoren la experiencia. Además, permite, a los docentes de Técnica Forense juzgar con mayor amplitud que la que resultaría de la sola observación del transcurso del ejercicio -en donde pueden perderse detalles- los aciertos y los aspectos a mejorar de sus estudiantes en los en sus desempeños en roles de jueces, abogados y fiscales.

Para contribuir a la evaluación de los estudiantes liceales por sí mismos, se genera un encuentro -más o menos 15 a 20 días después de las actividades- de los estudiantes y docente de Técnica Forense I en la Institución de Enseñanza media (Liceo Departamental de Salto Nº. 1), a fin de proyectar una breve síntesis de sus actuaciones (20 a 25 minutos) permitiendo que los jóvenes, acompañados de sus profesores, rememoren aspectos de los ejercicios en los cuales se observan compareciendo ante el Tribunal y prestando declaraciones, respondiendo a preguntas del Juez y de los abogados de las partes. En esa instancia se destaca y se toma especial consideración -mucho más que el recuerdo de lo que puedan haber retenido del libreto- la forma en que se ubicaron ante quienes le interrogan y la contribución de sus declaraciones para el entendimiento de los hechos que se ventilan en el proceso judicial. También se destaca el grado de seriedad y respeto aplicados en una instancia judicial recreada a través de un ejercicio de dramatización.

Las actuaciones de los estudiantes de Técnica Forense I en estos ejercicios son calificadas sea atendiendo a su desempeño grupal (labor escrita y actuación oral en las negociaciones, la preparación del pleito o ante los Tribunales) como individual (principalmente desempeños de roles fuera o en audiencia como abogados, etc.).

(*) para las IV JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. FACULTAD DE DERECHO. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES 15 Y 16 de octubre de 2014. Eje propuesto: Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho. Autores: Silvia Cabrera Texeira-Nuñez, Soledad Campos, Mónica Martínez y Luis Raúl Rossi Baethgen

Notas:

- (4) A continuación se citan algunos de los objetivos incluidos en el programa curricular:
 - Marcar la importancia del Derecho desde los dominios de sus conceptos fundamentales, para posibilitar un mejor posicionamiento sociopolítico.
 - Estimular la capacidad de problematización para abordar soluciones a la luz de los temas estudiados.
 - Lograr que el estudiante asuma que el desempeño del rol ciudadano en un Estado de Derecho, se logra a partir del conocimiento de la forma de gobierno y su estructura.
 - Favorecer la toma de conciencia acerca de la necesidad de la vigencia y mantenimiento de las instituciones democráticas.
 - Generar espacios de reflexión a partir del conocimiento de nuestros derechos, deberes y garantías, que posibiliten la introyección de valores universales
- (5) Perkins, David. La Escuela Inteligente. Editorial Gedisa.1997 capítulo IV. El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión. Niveles de comprensión, pag. 88 y ss.
- (6) Beal, George M., Bohlen, Joe M. Y Raudabaugh, J. Neil "Conducción y acción dinámica del grupo" Ed. Kapeluz, 1964. Parte 2 "Técnicas" pags. 159 a 161.
- (7) Beal, Bohlen y Raudabaugh, Obra citada, pág. 227.
- (8) Las actividades de dramatización, su preparación y desarrollo (aunque se realizaba inicialmente sin la participación de estudiantes de enseñanza media,) se retrotraen a la última década del siglo XX. ("El tratamiento de casos y los medios audiovisuales como mecanismos útiles para la capacitación y adiestramiento en el área jurídica" (Revista "El Reporte" de la Escuela de Capacitación del Poder Judicial de la Provincia del Chubut. Rep. Argentina, Año 4, No. 12, mayo de 2004).
- (9) Los "casos" se presentan en las aulas de Técnica Forense I de modo que generen una dinámica propia, no libretada. Cada equipo ("Tribunal", "parte Actora" o "Demandada") puede suponer o inferir de los dichos o pruebas pero no sabe cada equipo sino lo que usualmente conoce un abogado de una de las partes o un Tribunal cuando se inicia un proceso. Por su parte los estudiantes no son instruidos puntualmente respecto de lo que deben hacer sino que son ellos los que -en sus respectivos casos- deben encontrar una ubicación ética y profesional mientras hace un diagnóstico de situación y cuando plantea al cliente una estrategia, proyecciones del caso y alternativas posibles de acción. Es interesante destacar además que la llegada y el desarrollo de los "asuntos" o casos se acompaña a los tiempos en que se van dando los respectivos temas vinculados al proceso (diligencias preparatorias, demanda, emplazamiento, opciones del demandado, recursos en y fuera de la audiencia, etc.) y que el desenlace final del asunto podrá consistir en el dictado de una sentencia o bien mediante un acuerdo transaccional (judicial o extrajudicial).
- (10) Código de Ética del Colegio de Abogados del Uruguay y Código Iberoamericano de Ética Judicial.

Siguen: Fotos 1 y 2

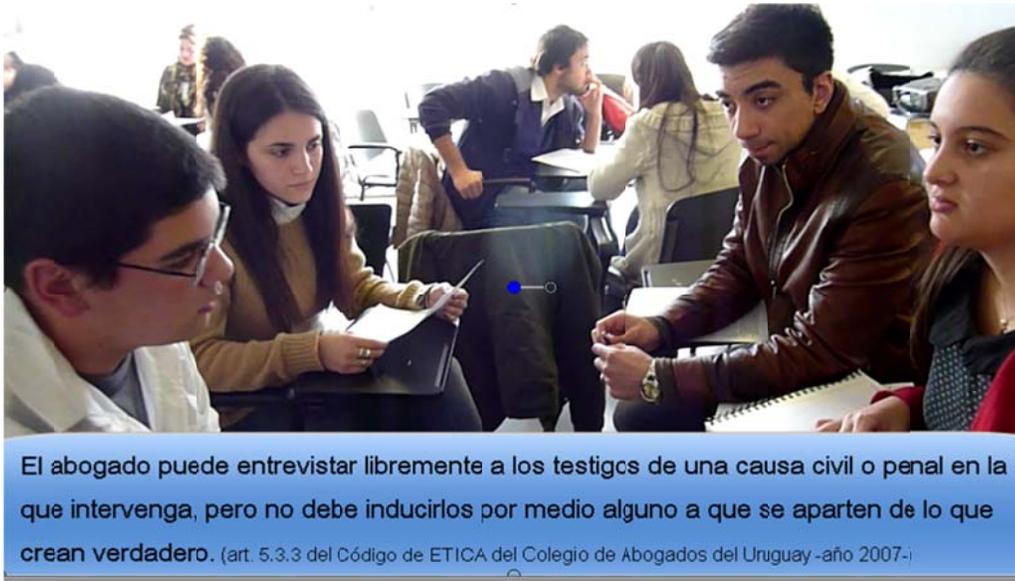


Foto 1 Interrogatorio del testigo (estudiante de enseñanza media) con abogados de una de las partes (estudiantes de Derecho de Técnica Forense I) evaluando su posible convocatoria para declarar en juicio. Salto, Uruguay, Junio de 2014.



Foto 2. Interrogatorio de testigo (estudiante de enseñanza media) en audiencia judicial. Salto, Uruguay, junio de 2014.

**EL DESAFÍO DE INVESTIGAR Y ESCRIBIR SOBRE DISCAPACIDAD
UNA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DEL CICLO PROFESIONAL ORIENTADO**

CAPORALE, Mariano mariano_caporale@hotmail.com

GONZALEZ ARROYO, Laura lauragonzalezarroyo@hotmail.com

SCINOCCA, Ayelen Eliana ayelenescinocca@gmail.com

Estudiantes del Ciclo Profesional Orientado, Facultad de Derecho – UBA

En el presente trabajo proponemos contar una experiencia de participación en el ámbito académico formal, como alumnos del curso del Ciclo Profesional Orientado “Discapacidad y Derechos” a cargo del Dr. Juan Seda y su equipo docente. En el marco del mismo, fuimos convocados a escribir individualmente para las II Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos, resultando una gran oportunidad para analizar, con criterio jurídico, una situación concreta.

Nuestro eje rector fue la discapacidad, siendo este el tema central tanto de las Jornadas como del curso. Teniendo la posibilidad de elegir la situación jurídica a la cual nos abocaríamos, cada uno se constituyó en la búsqueda, interpelados desde distintas perspectivas y experiencias pero con un objetivo en común.

Palabras clave: investigación, discapacidad, artículos académicos

Escribir en el ámbito Universitario

Para circunscribirnos al encuadre de trabajo la situación a analizar, al margen de resultarnos de interés a nosotros mismos como alumnos, pensamos si resultaría de ello un producto de relevancia académica. En función de la organización de las Jornadas, para la presentación de ponencias, aprobación por parte del Comité Evaluador y luego su correspondiente exposición, las mesas de debate se habían constituido en tres grandes ejes, a saber, “Legislación y jurisprudencia”, “Educación superior” y “Accesibilidad física y comunicacional”. Ajustamos los criterios de desarrollo en función a la elección de alguno de estos, para perfilar nuestra labor.

La amplitud y libertad que nos habían otorgado a la hora de seleccionar el eje, y luego el tema, generaron ciertas dudas. Ideas había, de hecho, varias; pero había que profundizarlas, investigar más a fondo. A raíz de ello, la mayoría nos volcamos hacia alguna cuestión ya conocida por nosotros, con la cual teníamos algún vínculo. Mientras tanto, otros compañeros decidieron abocarse a la investigación de asuntos, desconocidos por ellos hasta entonces, por los cuales sentían un profundo interés, y a su vez en su criterio no habían sido demasiado desarrollados en el ámbito académico.

Esta actividad fue enriquecida por la posibilidad de contar con la libertad de seleccionar la modalidad de escritura, algunos realizaron un comentario a fallo, otros analizaron casos de relevancia en los medios, problemáticas públicas, análisis minucioso de la legislación de un tópico puntual, entre otros.

Por tanto, la elección de los temas para algunos fue complicado y para otros sencillo por los vínculos con la discapacidad, y ello produjo una gran diversidad de temas desde diferentes miradas.

Investigar como proceso de formación y descubrimiento

Al principio la inexperiencia nos tenía algo desorientados, pero poco a poco fuimos familiarizándonos con el tema seleccionado y con la tarea que con tanto compromiso decidimos encarar. Con la formalidad que demandaba dicha presentación, comenzamos una ardua investigación del marco jurídico aplicable, doctrina y jurisprudencia relevante, que nos permitiera fundar nuestra perspectiva de la situación concreta. Nos resultó muy complejo al principio, ya que era nuestra primer experiencia en escribir para exponer en público a sabiendas de que en las Jornadas habría profesionales de todo el país.

La investigación requiere de un buen tiempo, por ello es aconsejable comenzar cuanto antes, es funcional iniciar con tranquilidad sabiendo que hay un tiempo y no detenerse en la búsqueda, sin prisa pero sin pausa.

El encuadre propuesto en el aula, y la posibilidad de contar con tutores, fueron de ayuda para ir consultando por la bibliografía a utilizar, que a veces dependiendo el tema elegido sobre discapacidad puede escasear. A su vez, dónde o a quiénes podíamos entrevistar, la forma de realizar las entrevistas, y las diferentes modalidades de facilitar las mismas (telefónicas, personales o utilizando internet).

Para realizarlas, debíamos conectarnos con personas relacionadas con el tema a tratar, tanto de organizaciones públicas como privadas. Pese a que algunos compañeros manifestaron dificultades a la hora de solicitar colaboración de parte de diversas entidades, varios de nosotros logramos predisposición y

pudimos complementar la tarea. Las entrevistas son una gran fuente toda vez que permiten recabar información actualizada y cuantas más personas entrevistemos más enriquecida será nuestra investigación porque encontraremos diferentes puntos de vista u otros que ni siquiera habíamos tenido en cuenta. A su vez, amplía considerablemente el objeto del trabajo, allí es donde debemos acotar y seleccionar puntos centrales, qué tema nos parece más interesante a desarrollar, y cuáles excederán el marco de esta producción.

Otra fuente importante a utilizar es la jurisprudencia sobre discapacidad, ella se encuentra compilada en la página de la UBA dentro del Programa Universidad y Discapacidad, allí se puede encontrar además toda la legislación relacionadas con la discapacidad.

Herramientas que posibilitaron el proceso

Desde el equipo interdisciplinario de docentes del curso “Discapacidad y Derechos”, se estableció un sistema de tutorías en el que cada alumno podía contar con el respaldo, apoyo y correcciones de un docente. Inicialmente, cada uno de nosotros pudo elegir uno o varios docentes, para el seguimiento de la preparación del resumen. Dicha elección, podía ser fundada en el previo conocimiento que el docente del equipo interdisciplinario tuviera en la especificidad del tema aquel, o bien en función de afinidad vincular.

Para ello mantuvimos un contacto constante, fuera del aula utilizamos el foro de alumnos (correspondiente a nuestra comisión y habilitado a los fines de la cursada), y el seguimiento de modo directo vía mail con el tutor elegido. Durante la cursada hicimos lectura de los trabajos y compartimos ideas de cada proyecto, logrando que la dinámica de esas clases nos fuera útil a todos para evacuar dudas de todo tipo.

Luego de la aprobación del resumen, nos fue asignado un docente tutor a cada alumno, con quien continuamos en constante contacto, generando esto una responsabilidad para ambas partes. Esta acción fue muy acertada para nosotros ya que, dada nuestra inexperiencia, resultó de gran utilidad contar con un docente dispuesto a guiarnos y aconsejarnos, siempre respetando nuestro enfoque, creatividad y autoría.

Se realizó en una clase específica un simulacro de exposición, la finalidad del mismo era combatir los nervios, eliminar miedos y aprender a sortear determinadas inquietudes de los formalismos del evento (¿qué pasa si no me acuerdo lo que quiero expresar?, ¿y si me preguntan un dato específico que desconozco?, ¿puedo tener mis apuntes del discurso?).

Durante el proceso de escritura muchos de nosotros nos encontramos con situaciones complejas, a modo ejemplo transitamos la importancia de la claridad de redacción y el modo de organizar las ideas.

Aplicamos un método, que fue sugerido en clase por los docentes, que consistía en buscar alguna persona fuera del ambiente jurídico a la cual leerle el texto propio, a los fines de valorar el nivel de comprensión, tanto de redacción como de contenido de fondo. Resultando de gran ayuda para autocorregirnos, realizar modificaciones, aclaraciones, y simplificar cuestiones legales para que llegara del modo correcto a todo el público presente ese día.

A su vez muchos de nosotros receptamos la propuesta, planteada por los docentes, de escribir en extenso para luego recortar el contenido, y conservar las ideas más trascendentales que sustentaran nuestro planteo inicial.

Una técnica que utilizamos fue la autodenominada “doble escrito”, que radica en abrir un nuevo archivo denominado “notas del trabajo de la investigación”, en el cual se escribe ideas, se guardan links de alguna página web que sea de interés, para copiar párrafos de textos que ayudaran a respaldar las ideas, o bien cuestionarlas. Funcionó como una especie de recordatorio de todo aquello que iba ocurriendo mientras escribíamos y que en algún momento podría formar parte del trabajo. La alternativa de siempre tiene dos archivos funcionando a lo largo de la investigación, fue interesante para organizarnos mejor y útil en un proceso tan nuevo.

Exposición de las ponencias.

Desde el pensamiento individual hacia la divulgación

Este trabajo se desarrolló en varias etapas, la última de ellas, quizá para muchos, fue la que más temores despertó: la exposición. A medida que la fecha se acercaba, los miedos, la vergüenza de hablar en público, las dudas sobre qué y cómo exponer, qué temas mencionar y cuáles dejar por fuera, iban generando cierta preocupación. Cada uno lo vivía a su manera, ahí entraba en juego la personalidad, la seguridad y la soltura

de cada uno, pero lo central fue que no solo los docentes, sino cada uno de nuestros compañeros nos brindaba esa cuota de entusiasmo, seguridad y apoyo que alguno de nosotros necesitaba

Evaluamos la mejor forma de expresar nuestro análisis, cuáles serían los puntos centrales de nuestro discurso, dónde haríamos foco, qué podríamos agregar para complementarlo. Otra barrera que pudimos sortear fue el poder de síntesis, saber lo que uno quiere transmitir y seleccionar sobre la totalidad del trabajo fue una tarea difícil.

La simulación en clase fue de mucha ayuda para atravesar la primera barrera, el nerviosismo, si bien la exposición siempre genera expectación y devolución por parte del oyente, se pudo atravesar y salir airosos gracias al compañerismo y a los docentes que sabían acompañarnos.

Participar en las Jornadas

En las Jornadas había un público realmente variado, yendo desde personas con discapacidad, familiares de las mismas, docentes y abogados especializados en la materia, miembros de distintas organizaciones, y jueces, hasta personas que, sin vínculo alguno con el mundo de la discapacidad, tenían interés en presenciar estos encuentros, y empaparse un poco de esta cuestión. Para todos nosotros fue una novedad muy grata, teniendo compañeros con discapacidad el espacio nos pareció muy valioso y enriquecedor. Pudimos notar el compromiso con el que cada uno de nosotros preparó su tema, investigando y poniéndose en el lugar del otro.

Existió escucha atenta y respeto en cada exposición, paneles, debates, y preguntas. Los debates óptimos sucedieron al minuto de finalizar cada exposición individual, debido a que al comenzar el debate general algunos temas se diluyeron, siendo propio de un evento con tal cantidad de asistentes e intereses diversos.

Conclusiones

A modo de balance general, podríamos decir que fue una experiencia sumamente positiva y enriquecedora. Más allá de cada perspectiva individual, una vez finalizadas las Jornadas, charlando entre nosotros, reflexionando sobre esta experiencia, pudimos extraer un denominador común: valió la pena el esfuerzo y dedicación empeñada. Cada ponente podrá sacar sus conclusiones, sin duda, pero todos coincidimos en que se trató de una actividad que suma en miras a nuestra formación como futuros profesionales.

El poder participar de las jornadas es un orgullo para cualquier alumno de ésta prestigiosa facultad. Valoramos la confianza que nos tuvo el equipo docente para exponer temas delicados y actuales, ello demostró una forma de enseñanza acertada, porque potencia al alumno y lo estimula, logrando que incursione en otros ámbitos, tal vez inexplorados hasta ése momento.

Human Rights Moot Court Competition: una herramienta ejemplar en la enseñanza de los Derechos Humanos

Lautaro Furfaro

Abogado. Relator en la Sala III en la Cámara en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ayudante de las materias Derechos Humanos y Derecho Constitucional Profundizado.

Alan Vogelfanger

Abogado. Escribiente Auxiliar en la Secretaría de Asistencia Jurídica Internacional en Materia Penal, Extradiciones, Derecho Internacional y Derecho Comparado de la Procuración General de la Nación. Ayudante de segunda en la materia Derechos Humanos y Garantías.

En el presente trabajo indagaremos sobre las ventajas de la participación de los estudiantes de la carrera de Abogacía en los llamados simulacros ante cortes sobre derechos humanos o human rights moot court competition.

Postulamos que estas competencias son un ejemplo propicio para la formación de un sólido capital humano instruido en el área de los derechos humanos, pero aun así, dicho método es inusual en las escuelas de Derecho en Argentina. Enfocaremos nuestro análisis en la *Inter-American Human Rights Moot Court Competition* y en la recientemente creada World Human Rights Moot Court.

Las competencias universitarias sobre derechos humanos son un método de enseñanza del Derecho asombrosamente efectivo al permitir que los estudiantes asuman un protagonismo en su formación en materia de derechos humanos.

Esta herramienta de aprendizaje jurídico requiere un arduo trabajo por parte de los estudiantes que asumen la encomiable tarea de preparar la defensa de una de las partes ante un conflicto suscitado por una presunta violación de derechos humanos. En este marco, los alumnos deben estudiar los sistemas de protección de los derechos humanos en profundidad para confeccionar un memorial escrito y preparar un alegato oral ante el tribunal.

En esta intensa tarea los estudiantes tienen que esforzarse durante varios meses para cumplir los objetivos del simulacro, superando con creces el tiempo de estudio insumido en las materias del plan de estudios de la carrera de Abogacía. Así, este arduo trabajo se refleja significativamente en los conocimientos adquiridos. Ello no sólo por el tiempo insumido, sino también por la forma y el propósito de incorporar los y por el constante trabajo de corrección y repetición que se realiza sobre ellos. Finalmente, consideramos que esta herramienta pedagógica, si bien logra su máxima expresión en una competencia internacional, también puede adoptarse en escala en una materia de cursada semestral.

El origen de esta ponencia puede resumirse en tres premisas: a) el interés que generan las llamadas “competencias estudiantiles ante tribunales de derechos humanos” o “*Human Rights Moot Court Competitions*”; b) la teoría del aprendizaje activo, que no es usual en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; y c) la posibilidad fáctica de utilizar este método en cualquier curso universitario de derechos humanos en la carrera de Abogacía.

Las competencias universitarias sobre derechos humanos¹ son un método de enseñanza del Derecho asombrosamente efectivo al permitir que los estudiantes asuman un protagonismo fundamental en su formación. Postulamos que estas competencias son un ejemplo propicio para la formación de un sólido capital humano instruido en el área de los derechos humanos, pero aun así, dicho método es inusual en las escuelas de Derecho.

En el contexto universitario, los *moot courts* implican la participación de alumnos de la carrera de Abogacía en un simulacro de un proceso legal ante una Corte de derechos humanos y requiere el estudio legal de un caso que se refiere a una violación ficticia a los derechos humanos de una persona o grupo de personas. Los estudiantes adquieren una caja de herramientas para su desempeño profesional y una sólida competencia técnica en el litigio ante casos de violaciones a los derechos humanos. Fundamentalmente, logran enlazar la teoría jurídica y la normativa con un caso concreto.

¹ En adelante nos referiremos a las competencias universitarias sobre derechos humanos como “*moot courts*”, “simulacros” o “concursos”, indistintamente.

Asimismo, dichos concursos pueden desarrollarse en el marco de un curso universitario o en competencias interuniversitarias. Esta metodología de aprendizaje jurídico requiere un arduo trabajo para preparar la defensa de una de las partes ante un caso hipotético que refleja presuntas violaciones de derechos humanos.

En este marco, los alumnos deben estudiar los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos en profundidad para confeccionar un memorial escrito y preparar un alegato oral ante “jueces” que simulan ser parte de un tribunal internacional. En esta intensa, tarea los participantes tienen que esforzarse durante varios meses para cumplir los objetivos del simulacro, superando con creces el tiempo de estudio insumido en alguna materia particular del plan de estudios de la carrera de Abogacía. Así, este arduo trabajo se refleja significativamente en los conocimientos adquiridos. Ello no sólo por el tiempo insumido, sino también por la forma y el propósito de incorporar los y por el constante trabajo de corrección y repetición que se realiza sobre ellos.

El objetivo central de un *moot court*, ya sea en su fase escrita u oral, es que los participantes ejerciten activamente las nociones jurídicas adquiridas durante el proceso de preparación de la defensa legal y que logren adquirir las técnicas necesarias para el ejercicio profesional.

Según la pirámide de Edgar Dale adjuntada en el Anexo I de la presente ponencia, la manera más efectiva en la cual se incorpora conocimiento es a través de prácticas en vivo, representaciones dramáticas, simulaciones y tutorías. Con un sentido similar, Owen Fiss, en su conferencia de investidura como Doctor Honoris Causa en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, sostuvo que “[l]os estudiantes deberían ser vistos no como recipientes vacíos sino como partícipes activos en el proceso a través del cual las opiniones y creencias son puestas a prueba y el conocimiento se revela”². ¿Se aplica este sistema que permite un rol activo de los estudiantes en su aprendizaje en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires? Nuestra experiencia da cuenta que en la gran mayoría de los casos, las clases suelen estar diseñadas bajo la modalidad de una explicación oral a cargo del docente durante la totalidad de la duración del curso. Posteriormente, los estudiantes leen jurisprudencia o doctrina y los materiales pertinentes por su cuenta. Finalmente, los alumnos se presentan a rendir los exámenes parciales orales o escritos. Creemos que ésta es la regla general en la dinámica de los cursos de grado de la carrera de Abogacía, con algunas loables excepciones³.

Consideramos que los simulacros sobre derechos humanos son un método de enseñanza del Derecho asombrosamente efectivo al permitir que los estudiantes asuman un protagonismo en su formación en materia de derechos humanos. Los *moot court* permiten estudiar los tratados internacionales, la jurisprudencia o la doctrina pertinentes, con el propósito de *identificar el estándar jurídico sobre una determinada materia y desarrollarlo en la práctica al aplicarlo a un caso concreto*. Ello no solo ayuda a interpretar en profundidad el Derecho sino, más bien, es una sana práctica acorde a las exigencias del ejercicio de la profesión.

Por estos motivos, propiciamos la incorporación de esta modalidad en los cursos universitarios sobre derechos humanos. Sobre la cuestión, coincidimos con Requesens Galnares quien postula la conveniencia de la enseñanza práctica en derechos humanos para la resolución de problemas en pos de lograr la prevención y la efectiva defensa en la materia derechos fundamentales⁴.

La clave de este método de enseñanza del derecho está en “(...) *la elaboración del caso, dirigida a que los estudiantes se enfrenten no sólo con problemas de envergadura jurídica, sino también con aquellos problemas que exijan emplear el raciocinio jurídico y una dosis importante de investigación jurídica, esto es, utilización de todas las herramientas hermenéuticas a su alcance para defender su posición, y no sólo como demandante sino como demandado*”⁵.

² Fiss, Owen, “*La misión democrática de la Universidad*”, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 10, número 20, 2012, Buenos Aires, p. 271

³ Vgr. En la materia “Derecho Internacional de los Derechos Humanos” del Ciclo Profesional Orientado, a cargo de la Prof. Mónica Pinto, los alumnos realizan un simulacro ante una Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde replican las etapas que se desarrollan en las competencias universitarias.

⁴ Cf. Requesens Galnares, Arturo, “*Retos a la Educación en Derechos Humanos*”, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, p. 409

⁵ Carballo Piñeiro, Laura, “Enseñanza jurídica, aprendizaje práctico y postgrados”, p. 6. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/xie2011/No%20Vigo/XIE2011-068.pdf> (última fecha de consulta 14/10/2014)

Hemos participado en distintos certámenes del Concurso Interamericano de Derechos Humanos organizado por la American University de Washington en representación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Dicha experiencia nos permite, a ambos autores, transmitir lo vivido en primera persona. Difícilmente, alguien que haya transitado una experiencia similar pueda decir que aprendió más en un curso cuatrimestral que en este tipo de competencias universitarias; y esto no solo tiene que ver con dedicarle más tiempo que a una materia regular sino con la forma de incorporar los conocimientos puesto que las competencias permiten un rol protagónico de los estudiantes en su propio aprendizaje al utilizar las herramientas del ejercicio profesional.

La Prof. Mónica Pinto explicó que el restablecimiento de la democracia nacional a fines de 1983 permitió la adopción de un plan de estudios para la carrera de Abogacía en sintonía con dicho proceso, así los derechos humanos se incorporaron a la enseñanza del Derecho por conducto de la Resolución CS 809/1985 que aprobó la asignatura Derechos Humanos y Garantías con carácter obligatorio en el ciclo profesional común y planteó la Protección internacional de los derechos humanos como un seminario obligatorio para la orientación de Derecho Público en el ciclo profesional orientado⁶. Con algunas modificaciones, dicho diseño se mantiene en el plan de estudios en vigor.

Asimismo, en los últimos años se ha intensificado la enseñanza en materia de derechos humanos, tanto a nivel interno de la Universidad de Buenos Aires⁷ como en otras universidades del país.

Con respecto a nuestra Facultad de Derecho, por ejemplo, a través de las resoluciones 1124/11 y 1257/11, se solicitó que se reemplace la materia de Economía del CBC por la materia Principios de Derechos Humanos y Derecho Constitucional y esto se materializó a partir del segundo cuatrimestre de 2012. Además, las facultades de Agronomía, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Farmacia y Bioquímica, Filosofía y Letras, y el Colegio Nacional de Buenos Aires cuentan con una oferta académica en materia de derechos humanos.

Con relación al plano internacional, son varias las universidades que han creado sus propios concursos. Asimismo, la metodología del *moot courts* tiene sólidos antecedentes en la enseñanza jurídica estadounidense⁸.

Dos reconocidas y prestigiosas competencias son: *Inter-American Moot Court Competition* y *World Human Rights Moot Court Competition*.

El Concurso Interamericano de Derechos Humanos es organizado por American Washington College of Law y fue diseñado para capacitar a futuros abogados en la promoción y protección de los Derechos Humanos en el Sistema Interamericano. Usualmente, el caso hipotético que prepara la competencia se refiere a un tema de actualidad en la región. Asimismo, el proceso se encuentra dividido en una fase escrita, que implica la preparación de memoriales en defensa de una de las partes, y una fase oral, con diversas rondas donde los estudiantes realizan los alegatos orales frente a un simulacro de audiencia ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Dicho concurso lleva realizados diecinueve certámenes⁹.

Por otra parte, la Competencia Mundial de Derechos Humanos es organizada por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Pretoria. Su primer certamen se realizó en el año 2009 y lleva realizados seis concursos. Esta competencia se encuentra diseñada para estudiantes universitarios, sin que sea un requisito ser estudiante de Derecho, y propone un proceso legal ante una ficticia Corte Mundial de Derechos Humanos¹⁰.

Sobre otros ejemplos de competencias universitarias regionales cabe destacar que la Universidad Diego Portales de Chile inauguró su Concurso de Derechos Humanos en el año 2013, la Universidad

⁶ Cf. Pinto, Mónica, "La enseñanza de los derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires", Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, año 8, número 16, Buenos Aires, 2010, págs. 9 y sigs.

⁷ Una aproximación a los objetivos del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires puede consultarse en: <http://www.uba.ar/derechoshumanos>

⁸ Para un estudio detallado de la historia de los moot courts ver: Fach Gómez, Katia y Rengel, Alexandra, "El aprendizaje a través de la simulación en el Moot Practice: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES", Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Ed. Eumed, p. 28 y sigs

⁹ Para mayor información se puede consultar el sitio web de la competencia: <http://www.wcl.american.edu/hracademy/mcourt/index.es.cfm>

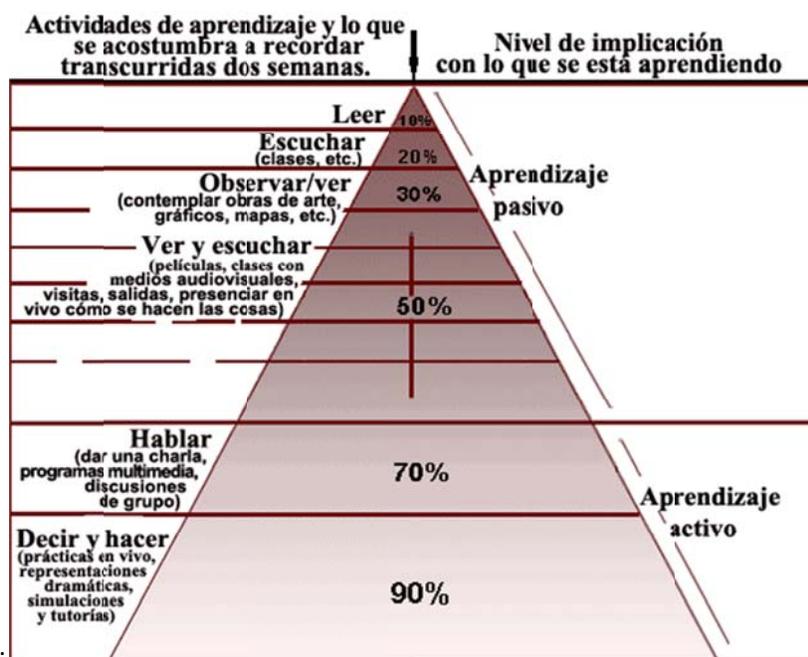
¹⁰ Para mayor información se puede consultar el sitio web de la competencia: <http://www1.chr.up.ac.za/index.php/world-moot-court.html>

Pontificia Bolivariana de Colombia tendrá este año su Concurso Internacional Medellín Protege los Derechos Humanos, la Pontificia Universidad Católica del Perú organiza desde 2007 el Concurso de Derechos Humanos Yachay y la Universidad Nacional de La Plata realiza un simulacro de estas características desde hace varios años.

La enseñanza de los derechos humanos a través de la utilización de simulacros ante Cortes internacionales es una tendencia mundial que debe ser acompañada. Si bien es cierto que son solo unos pocos estudiantes los que pueden tener el privilegio de viajar a estos concursos, la metodología no solo debe limitarse a estas instancias. En otras palabras, es incuestionable que las competencias en el extranjero son la mejor experiencia por la motivación de viajar, de representar a una facultad, de compartir un ambiente con personas de diferentes países y porque se cuenta con mucho tiempo de preparación y con un amplio grupo de tutores o ex participantes que colaboran en la confección de memoriales y en la preparación de alegatos orales. Sin embargo, esto no quiere decir que los *moot courts* no se puedan utilizar en ámbitos domésticos como el aula de un curso universitario.

Más aún, este tipo de evaluación o ejercitación ofrece una dinámica educativa virtuosa para la clase e incluso exige un mayor esfuerzo para los docentes también. Ello así, porque los profesores deben confeccionar el caso, ofrecer tutores para los grupos y guiar a los estudiantes en el proceso de simulación que, incluso, puede requerir la confección de un reglamento. Es cierto que se necesita un esfuerzo a la hora de redactar el caso hipotético, corregir los memoriales escritos y dedicar una clase a la simulación oral, pero creemos que vale la pena. Obviamente, en cualquier caso se recomienda enviar modelos de memoriales, guías de preparación de escritos y alegatos orales, etcétera. Trasladar este método de aprendizaje de competencias internacionales a las aulas implica brindar a una mayor cantidad de estudiantes esta herramienta de enseñanza con todo los beneficios que ya vimos, e incluso puede motivarlos a presentarse a las convocatorias de estos concursos, lo que a largo plazo debería significar que la competencia interna tendrá más participantes y con un mejor nivel, lo que, a su vez, redundará en mejores equipos que representen a la Facultad de Derecho de la UBA en el exterior.

En síntesis, en estas breves líneas postulamos la eficacia de los *moot courts* como herramienta para la enseñanza del Derecho en las aulas de los cursos de grado y por medio de competencias interuniversitarias. Dicha práctica jurídica debe ser cultivada y valorada en mayor medida por los docentes de las escuelas jurídicas. Una activa enseñanza en materias de derechos humanos así lo exige.



ANEXO I:
 Pirámide de aprendizaje activo, adaptado de Edgar Dale (1946)

I Competencia de Derecho de Familia y Sucesiones, la experiencia del estudiante

Rodríguez, Martín. Grönberger, Pedro

Estudiantes de Abogacía. Ayudantes alumnos de Derecho de Familia y Sucesiones. Cátedra Medina-Seda, Facultad de Derecho, UBA

Este trabajo busca transmitir nuestra experiencia, como estudiantes de la comisión del Dr. Juan Seda en la I Competencia de Derecho de Familia y Sucesiones de la Cátedra de la Dra. Graciela Medina, consistente en el análisis de casos, para trabajar en grupos y conforme se sucedieran las distintas etapas ir definiendo la argumentación jurídica elegida, llevándonos a un estudio exhaustivo y pormenorizado de todas las cuestiones que se inferían de él.

Nuestro objetivo es mostrar la relación del estudiante con el proceso de conocimiento y la interacción que surge como parte integrante de un grupo de trabajo, en cuanto a propuestas, liderazgo, consensos, discusión, debate, elementos indispensables para desarrollar un objetivo académico común.

Creemos que los métodos de aprendizaje deben necesariamente irse actualizando no sólo en sus contenidos sino en las formas de llevarlos a cabo, poniendo el acento en la búsqueda de la motivación del alumno, en nuevos desafíos, fomentando el pensamiento crítico, desarrollando y adquiriendo habilidades para la futura práctica profesional. La Competencia, justamente, va en ese sentido.

Salir de lo que llamamos “la zona cómoda del alumno”, un lugar que tiende a estancar las posibilidades de aprendizaje y atentar contra las habilidades, potencialidades y oportunidades, en el marco de una reflexión profunda como estudiantes.

De manera que poder contar y transmitir nuestra visión de la experiencia va más allá de un mero relato, sino que nos pone a indagar en nuestra condición como alumnos, en la calidad de la enseñanza, en que hay un campo muy fértil para el crecimiento tanto individual como colectivo.

Nos resulta fundamental poder ser oídos, tener la posibilidad de participar en debates académicos, fomentar la curiosidad e investigación, en aras de un aprendizaje integral.

Palabras Clave: Competencia; Conocimiento; Interacción; Enseñanza; Exigencia; Métodos Alternativos; Estudiante.

A partir de nuestra participación como estudiantes de la I Competencia de Derecho de Familia y Sucesiones de la cátedra de la Dra. Graciela Medina surgió la necesidad de compartir nuestra experiencia en la misma y plantearnos interrogantes sobre los métodos de aprendizaje utilizados en la Facultad de Derecho

Podemos afirmar que en la experiencia de aprendizaje universitario, así como en la mayoría de los ámbitos, encontramos dos sujetos diferentes: el profesor y el alumno. Estos no son sujetos contrapuestos, son sujetos que trabajan por un mismo fin, un objetivo común. Cabe preguntarse en cada curso, en cada situación o incluso en cada persona cuál es el objetivo por el cual se dedica tanto tiempo y esfuerzo. Ante este interrogante pueden surgir diversas e innumerables respuestas: aprobar el examen, promocionar la materia, recibirse de abogado. Estos fines, sin embargo, resultan vacuos y frágiles, configuran simples cifras y en el proceso de aprendizaje, en una clase no son cifras las que interactúan sino personas, sujetos.

A la hora de discutir los métodos de aprendizaje (que son vastos y complejos) las discusiones se suelen dar entre docentes dejando a los alumnos fuera de la ecuación. Creemos que si estamos avanzando hacia una forma de aprendizaje más participativa y dónde no se trate simplemente de una clase magistral en la cual el alumno debe ser iluminado por el profesor, también debería tender entonces a ser más participativa la discusión sobre las maneras de aprender. El desarrollo del aprendizaje entendido también como desarrollo del pensamiento no solo se logra con actividades de naturaleza técnica pedagógica, se requiere de innovación e investigación para lograr actuar y motivar al alumno para desarrollarse y potenciar sus cualidades, de un estímulo constante a través de la educación. Aprovechamos nuestra reciente experiencia como alumnos, en actividades que no abundan en la facultad, para profundizar en los efectos y beneficios de las mismas.

Nuestro análisis no se circunscribe únicamente al marco de la competencia si no que se sumerge en las distintas experiencias durante la cursada y las diferentes herramientas que nos fueron dadas para que pongamos en práctica. Desde la perspectiva del alumno iremos desgranando cada actividad en particular para culminar en la Competencia.

Método de casos

Esta manera de tratar los temas se utiliza en varias cátedras de la facultad. Se presenta un caso concreto al cuál se le debe encontrar una solución. Dependiendo el tema a tratar la dinámica de cada caso varía así como varían las técnicas en la práctica profesional. Para poder aprovechar el trabajo con casos es preciso tener un cierto nivel anterior de conocimiento sobre el tema lo que obliga al alumno a prepararse para las clases. Asimismo es una manera de bajar la teoría de las que se trabaja en los cursos a casos concretos, a la realidad. Obliga a razonar fuera de los ejemplos ya conocidos que dan los autores y a buscar argumentos para defender las posiciones de cada uno ante un hecho concreto. El docente no se encarga de ofrecer la solución si no de mostrar las herramientas e ir guiando al alumno para que él mismo pueda hacer frente al problema y de esa forma aprender y aprehender el tema.

Trabajo en equipo

Llevar al estudiante a una participación más activa en el proceso de construcción del conocimiento, a través de la resolución de los casos o para realizar otro tipo de actividades resulta beneficioso el trabajo en grupos. El tener que trabajar de forma grupal obliga al alumno a conocer al compañero que tiene sentado al lado, a reconocerlo como otro. Se dice que dos cabezas pueden más que una pero para lograr eso es necesario el trabajo, la conciliación, la confrontación de ideas, el respeto, la coordinación, todas variables y componentes que se entrelazan en buscar de llegar a la mejor idea posible, al razonamiento que englobe, de alguna manera, los planteos de los integrantes del grupo. Así el alumno, que como profesional deberá formar parte de equipos, toma consciencia de que en un grupo hay roles que se deben cumplir para el funcionamiento del mismo, surgen liderazgos y siempre hay que rescindir algo para poder avanzar. El equipo abre el espacio para la discusión respetuosa y el crecimiento de individual de los integrantes a partir de la experiencia del grupo. La función de los docentes, principalmente los ayudantes, es de asistir a los equipos, trabajar como tutores. Es decir, no formar parte del equipo si no interrogarlo, plantear preguntas, cuestionar su líneas de pensamiento para que los propios alumnos se vean obligados a afianzarse en sus posiciones, ofrecer mayor base argumental y hacerse cargo de lo que plantean.

Producción de escritos

Un proceso de enseñanza que busca entregar a la sociedad profesionales del derecho no puede pretender que algo tan fundamental como es la forma predominante en la que trabaja un abogado no sea tratada en el tiempo de formación de base. Resulta indispensable que los alumnos realicen escritos y se vayan empapando con la práctica profesional. Los alumnos que tienen mayor contacto con los tribunales pueden encontrar más sencilla la tarea pero aquellos que nunca han visto un expediente ya empiezan a chocarse con la realidad en la cual en pocos años tendrán que desempañarse. Por eso entendemos la importancia de que los alumnos deban redactar demandas, contestaciones y todo tipo de escritos. También se pueden realizar trabajos escritos que obliguen salir al alumno de la forma judicial, ya sea la producción de cuentos o presentar argumentos de manera distinta a la de los escritos judiciales. De esta forma el alumno ejercita sus habilidades para expresar su pensamiento.

Sin embargo, este trabajo carece de sentido si no existe una devolución por parte del cuerpo docente. Claro está que en todas las actividades que realiza el alumno con respecto a la materia es crucial la participación y devolución del profesor para marcar los errores y resaltar los elementos donde se puede mejorar. Pero en relación a los escritos creemos que la devolución del profesor es de primera necesidad ya que el alumno ve de esa manera que el profesor toma en consideración aquello a lo que le ha dedicado tiempo y esfuerzo. Sumado a esto, como mencionábamos anteriormente, en un mundo jurídico que se maneja por escrito no podemos darnos el lujo de que profesionales del derecho no sepan expresarse en las formas correctas. Se puede argumentar que no somos todos profesores de Derecho Procesal o de escritura, pero la realidad indica que éstas son disciplinas que subyacen a todo el resto de la enseñanza y práctica del derecho.

Presentaciones orales

La otra forma de expresarse que tienen los abogados además de la escrita es la forma oral. Es preciso fomentar la práctica de las presentaciones orales, el poder armar y decir un discurso frente a otras personas. No se trata solo de incentivar la participación en clase, de hacer que los alumnos hablen y defiendan sus argumentos con la palabra. Como en todos los aspectos, es bueno buscar métodos creativos y novedosos para hacer que todos los alumnos practiquen de la misma manera.

La oralidad, transformarse en interlocutor, no es una tarea sencilla, requiere de mucha concentración, no solo es preciso saber del tema, sino que hay que buscar alternativas en cuanto a la expresión, manejo del cuerpo, inflexión de la voz, acentuación correcta, por ello el tránsito por esta competencia en la cátedra estuvo justamente en sintonía con este objetivo, preparar al alumno de forma paulatina para poder llegar a argumentar jurídicamente frente a un jurado de notables del derecho, compitiendo de manera sana, donde el ganador era el conocimiento y la apertura a nuevas formas de enseñar. Con trabajo y ejercitación se puede llegar cada vez más a refinar nuestro discurso, esta experiencia es el puntapié, el punto de partida si se quiere, en un camino largo de aprendizaje, en el cual adherimos, apoyamos y fomentamos como variante seria para el desarrollo de la práctica del derecho

I Competencia de Derecho de Familia y Sucesiones

La Competencia fue organizada por la cátedra de Derecho de Familia y Sucesiones de la Dra. Medina, su objetivo fue emular una actividad de práctica extendida internacionalmente y de poca recepción en nuestra facultad

En la competencia participaron ocho equipos diferentes, uno en representación de cada comisión de la cátedra. La misma consistía en la solución de la controversia generada por un caso concreto sobre nulidad de disposiciones testamentarias. Planteados los hechos por el comité organizador cada equipo debía presentar dos escritos, uno con los argumentos de la parte actora y otro por la demandada. La competencia establecía reglas concretas a ser cumplidas por todos los equipos para poder analizar el caso específico. Una vez presentados los escritos se pasaba a la etapa oral.

En el ámbito de la comisión, mientras tanto había que seleccionar un equipo como representante. Para ello se formaron equipos entre todos los alumnos y cada uno presentó sus respectivos escritos al cuerpo docente de la comisión. Más luego cada equipo defendió sus argumentos de manera concisa y sintética frente al cuerpo docente. El grupo que presentara mejores argumentos y los expresara de la mejor manera representaría a la comisión en la competencia. De esta manera todos los alumnos pudieron formar parte de este método de aprendizaje.

La etapa oral de la Competencia consistió en fases eliminatorias comenzando por cuartos de final en las cuales se enfrentaban dos equipos. Cada uno debía defender los argumentos de una de las partes frente a un jurado compuesto por titulares y adjuntos de esta casa de estudios. El jurado era desde un principio un jurado inquisidor que buscaba poner presión sobre los participantes y obligarlos a defender sus argumentos frente a distintos cuestionamientos. Si bien el jurado podía interrumpir y cuestionar en cualquier momento, los equipos debían esperar que cada parte expusiera sus alegatos y hacia el final se abría una etapa de preguntas y respuestas recíprocas.

Esta etapa ciertamente exige mucho de los participantes. Frente a profesionales y académicos deben defender los argumentos que ellos mismos han planteado, deben tener la rapidez mental y la locuacidad adecuada para hacer prevalecer su postura. Asimismo los equipos están obligados a conocer los temas del caso a fondo como para tener las herramientas jurídicas y argumentales para sortear los cuestionamientos del jurado y del contrincante.

Conclusión

A partir del relato de nuestra experiencia como alumnos buscamos derribar el prejuicio de que el alumno no está dispuesto a aceptar nuevas metodologías de aprendizaje. El proceso de aprendizaje es un trabajo entre profesor y alumno en el cual ambos deben poner su parte para lograr la formación de verdaderos profesionales del derecho. Así como incentivamos la participación y esfuerzo del alumno, es menester fomentar la creatividad y compromiso del docente.

Por último reflexionamos a cerca de lo que llamamos “la zona cómoda” del alumno. El alumnado en su afán de reposar en esta comodidad, no traspasa los límites del conocimiento, tornándose contraproducente para su formación. Creemos que el educador tiene la llave para interesar al alumno, brindándole herramientas, distintas formas de incorporar conceptos, involucrándolo en las diferentes temáticas y formas.

También el alumno tiene su cuota en esta idea, una necesaria y profunda reflexión de nuestra condición como estudiantes, del valor de la formación académica, de salir o evitar el estancamiento depende de nosotros también. Es aquí, en esta Universidad donde tenemos que dejar que nuestras capacidades se potencien y son los educadores los que tienen que encauzarla, de manera que profesor-alumno, un

binomio muy poderoso, se interrelacionen, respetando los roles de cada uno, claro está, en pos de una vanguardia del conocimiento y una formación con bases y estructuras sólidas para enfrentar los desafíos y obstáculos que inevitablemente se sucederán en el camino de la práctica profesional del derecho.

No venimos a plantear métodos nuevos ni formas distintas de las que antes que nosotros otros han formulado. Simplemente, a través de nuestra experiencia como alumnos demostrar que las maneras alternativas y creativas se pueden implementar y dan sus frutos. Abogamos para que, paulatinamente, docentes y alumnos tengan el coraje, la voluntad y el compromiso para receptorlas y ponerlas en práctica.

Bibliografía

- Gordillo, Agustín. 2012. *El método en derecho*. 2ª edición Buenos Aires, Argentina.
- Gozaíni, Osvaldo Alfredo. 2001 *La enseñanza del derecho en la Argentina*. Ediar.
- Seda, Juan A. 2012. *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.
- Contreras López, Rebecca Elizabeth. *La enseñanza del derecho a través de la investigación*. Universidad Veracruzana.
- Carlino, Paula. 2012 *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrió, Genaro R. 1987 *Como estudiar y como argumentar un caso. Consejos elementales para abogados jóvenes*. Abeledo Perrot.
- de Bianchetti, Alba Esther. *La enseñanza del derecho*. Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas. UNNE. Corrientes Argentina.
- Carrera y Formación Docente Revista Digital. Año II – N° 2 – Mayo 2013.

La enseñanza del derecho a través de las “clínicas jurídicas”

Caro Zottola, Luis Esteban

Abogado. Doctor en Humanidades Área Derecho. Docente de la cátedra Teoría del Derecho y la Justicia. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Tucumán. Argentina

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la utilidad del método de enseñanza del derecho a través de las denominadas “Clínicas Jurídicas”, como proceso educacional que interrelaciona la teoría y la práctica, utilizando escenarios de la vida real para desarrollar en los estudiantes de derecho las destrezas de la práctica profesional. La particularidad de este espacio pedagógico está dada por su método, que desde nuestra perspectiva, desarrolla y sintetiza las tres funciones esenciales de la universidad pública: la docencia, la investigación y la extensión. En cuanto a la docencia, al desarrollarse en casos reales, permite a los alumnos enfrentarse con las dificultades y la búsqueda de soluciones tal como lo haría un abogado en ejercicio. La relación docente-alumno se sustenta en la horizontalidad y en la interacción entre los mismos, donde el docente se convierte en un facilitador de las discusiones y búsqueda de soluciones de los casos. Asimismo estos casos son seleccionados y resueltos en base a discusiones grupales, generando habilidades de debate y pensamiento crítico. En el desarrollo del mismo, los estudiantes asisten a audiencias y realizan escritos jurídicos desarrollando habilidades de expresión escrita y oral. Este método pone especial énfasis respecto de la dimensión de investigación: para el desarrollo del caso es necesario realizar el planteamiento del problema a resolver, la formulación de objetivos, las hipótesis y el diseño de estrategias. Asimismo es necesario insertar el caso en un marco teórico que explicita las doctrinas jurídicas que los sustentan. La función de extensión es central en las clínicas, pues en la propia concepción de este método de aprendizaje subyace la idea de que el derecho constituye una herramienta de transformación social que permite lograr un cambio en las prácticas existentes en la sociedad.

Palabras clave: clínica jurídica-docencia-investigación-extensión

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia concreta de relación entre Universidad y Sociedad llevado a cabo a través de la Clínica Jurídica de Interés Público de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Para este fin primeramente presentamos conceptualmente el método de enseñanza llevado a cabo en este espacio pedagógico, y luego describimos el desarrollo del mismo en la Clínica mencionada.

El método de enseñanza del derecho a través de las denominadas “Clínicas Jurídicas” constituye un proceso educacional que enfatiza la práctica sobre la teoría, utilizando escenarios de la vida real para desarrollar en los estudiantes de derecho las destrezas de la práctica profesional.

La particularidad de este espacio pedagógico está dada por su método. Diversos autores describen los diferentes elementos del mismo (Abramovich, 1999; Blázquez Martín, 2006; Castro Buitrago, 2006; Puga, 2002). Desde nuestra perspectiva, el método desarrolla y sintetiza las tres funciones esenciales de la universidad pública: la docencia, la investigación y la extensión.

En cuanto a la docencia, el método clínico privilegia la práctica respecto a la teoría. Al desarrollarse en casos reales, permite a los alumnos enfrentarse con las dificultades y la búsqueda de soluciones tal como lo haría un abogado en ejercicio. La relación docente-alumno se sustenta en la horizontalidad y en la interacción entre los mismos, donde el docente se convierte en un facilitador de las discusiones y búsqueda de soluciones de los casos. Asimismo estos casos son seleccionados y resueltos en base a discusiones grupales, generando habilidades de debate y pensamiento crítico. En el desarrollo del mismo, los estudiantes asisten a audiencias y realizan escritos jurídicos desarrollando habilidades de expresión escrita y oral.

Este método pone especial énfasis respecto de la dimensión de investigación: para el desarrollo del caso es necesario realizar el planteamiento del problema a resolver, la formulación de objetivos, las hipótesis y el diseño de estrategias. Asimismo es necesario insertar el caso en un marco teórico que explicita las doctrinas jurídicas que los sustentan.

La función de extensión se evidencia en este método de manera notable. Se tramitan en las clínicas jurídicas casos de interés público, es decir aquellos conflictos cuya resolución puede permitir una reforma estructural de las instituciones que trasciende el interés de las partes del litigio. Sin embargo estos casos no son realizados de manera corriente por abogados particulares dada la complejidad de los mismos, el

tiempo prolongado necesario para su desarrollo y el poco incentivo económico. De esta manera la función de extensión es central, pues en la propia concepción de este método de aprendizaje, subyace la idea de que el derecho constituye una herramienta de transformación social que permite lograr un cambio en las prácticas sociales y económicas existentes en la sociedad, creando las condiciones necesarias para permitir el acceso a la justicia de los sectores más desaventajados.

LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNT

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán se creó la Clínica Jurídica de Interés Público y funcionó desde 2003 al 2006. Fue estructurado como un curso académico piloto ofrecido a los estudiantes como alternativo para efectuar la Práctica Profesional inserto en el cuarto año de la carrera de abogacía.

Estaba destinada a todos aquellos alumnos que estuvieran en condiciones de cursar dicha materia práctica, como así también, se podían presentar voluntarios estudiantes que ya la hubieran cursado o jóvenes abogados egresados. Al tratarse de un proyecto piloto fue limitado y los postulantes debían realizar un proceso de selección previo que tenía como objetivo identificar las inclinaciones vocacionales por el interés público, las habilidades de expresión (oral y escrito) destrezas argumentativas y grados académicos, entre otros.

Se estructuró como un esquema de un estudio jurídico a cargo de un director y profesores que funcionaban como facilitadores y supervisores del trabajo de los estudiantes.

El trabajo se desarrollaba a través de diferentes grupos de trabajo. Se efectuaba una reunión general semanal con un espacio de debate y deliberación para la toma de decisiones. Por otra parte los estudiantes trabajaban en los equipos en las distintas partes del caso: investigación legal y empírica, planificación de estrategias de litigio, elaboración de escritos, documentos estratégicos, entrevista a clientes, etc. Asimismo se procuraba realizar encuentros con diferentes actores de la comunidad relacionados con el derecho y la sociedad: ciudadanos afectados, abogados, jueces, administradores, legisladores, representantes de organizaciones civiles.

Se llevaron diferentes casos, tanto a través del método de litigio judicial, reclamos administrativos y propuestas legislativas. El caso más famoso llevado por la clínica fue el caso “Rosarito” el primer caso de desnutrición judicializado en el país en que se consiguió que la justicia ordenara al poder ejecutivo provincial un tratamiento nutricional y puso en cuestión la política pública respecto de la desnutrición infantil y los medios para combatirla, proponiendo una reforma estructural de la misma.

De esta manera la Clínica Jurídica presenta por un lado una alta potencialidad para la innovación pedagógica en la enseñanza del derecho, y por otra parte, una conexión directa con la sociedad y sus problemas. Sin duda en su desarrollo existen ciertos inconvenientes que impiden su desarrollo, como ser la suspicacia política que despiertan los casos sensibles que promueve, la poca experiencia en la región para su aplicación y desarrollo, la resistencia de las facultades de derecho a abandonar la tradicional metodología de aprendizaje, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, Víctor: “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, en *Defensa jurídica del interés público. Enseñanza. Estrategia. Experiencias. Cuaderno de Análisis Jurídico. Serie Publicaciones Especiales*, Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 1999.
- Blázquez Martín, Diego: “La educación jurídica clínica en el contexto del ‘Proceso de Bologna’: su aplicabilidad en España. Opinión Jurídica, julio/diciembre, año/vol. 5, número 010, Medellín, Universidad de Medellín, 2006.
- Castro Buitrago, Erika J.: “La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. Opinión Jurídica, enero-junio, año/vol. 5, número 009, Medellín, Universidad de Medellín, 2006.
- Puga, Mariela: “Los desafíos de las clínicas jurídicas en Argentina” en Felipe González, *Litigio y Políticas Públicas en Derechos Humanos, Cuaderno de Análisis Jurídico*. Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, 2002.

La producción de conocimiento desde las Prácticas Sociales Educativas en la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA.

Mirta Carolina LADO JARA

Abogada. Auxiliar de Primera de Epistemología y Metodología de la Investigación Social del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho UBA.

Sergio OLCELLI

Abogado UBA, Ay de 2da. de Derecho de Familia y Sucesiones, Cátedra: Medina-Seda, Facultad de Derecho, UBA.

Sergio Ariel PATIÑO

Abogado UNLZ, Ay de 2da. de Derecho de Familia y Sucesiones, Cátedra: Medina-Seda, Facultad de Derecho, UBA y docente de Derecho Constitucional; Responsabilidad Penal Juvenil; Violencia de Género; y Seminario sobre Drogas y Trata de Personas en la Escuela Policial Juan Vucetich

El presente trabajo tiene por objetivo trazar reflexiones sobre la reforma curricular que fundamenta las Prácticas Sociales Educativas según lo establecido por las resoluciones del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N° 520/2010, 3653/2011 y 172/2014 -y según la reglamentación que disponga cada unidad académica-, para acceder al título de grado: los estudiantes que ingresen al CBC a partir de 2015 deberán realizar un mínimo de cuarenta y dos horas de Prácticas Sociales Educativas, que constituirán un espacio de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo será enriquecer su formación profesional y ciudadana al desplegar tareas vinculadas a su carrera en intervenciones interdisciplinarias dirigidas a sectores en condiciones de vulnerabilidad social. Convoca a dicho objetivo la inquietud de formular interrogantes tendientes a plantear reflexiones en torno de las Prácticas Sociales Educativas y la práctica profesional de Abogacía. La pregunta que surge inicialmente como introducción al tema es: ¿Cómo se definen las Prácticas Sociales Educativas en el currículum académico de la UBA? ¿Podrían ser equiparables o extenderse al Práctico de la Carrera de Abogacía? Ulteriormente se formularán implicancias concernientes a estos espacios de enseñanza y aprendizaje. Del igual modo, esta decisión de la Universidad de enorme trascendencia, impone un análisis en perspectiva desde la concepción fundamental de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Las Prácticas Sociales Educativas pueden ser de gran beneficio para el crecimiento económico y el desarrollo humano sostenible. Incrementar desde las Prácticas Sociales Educativas en el área académica el acceso a los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC), desde el perfil de la profesión jurídica. Se presentarán antecedentes, análisis de la normativa vigente que las estructura, seguido de las cuestiones que se comprenden como esenciales desde una óptica dirigida al proceso de enseñanza. La propuesta aspira a contribuir en alguna medida al debate.

Palabras claves: Prácticas Sociales Educativas, Derecho, Universidad.

1) Presentación:

Según lo establecido por las resoluciones del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N° 520/2010, 3653/2011 y 172/2014 -y según la reglamentación que disponga cada unidad académica-, para acceder al título de grado, los estudiantes que ingresen al CBC a partir de 2015 deberán realizar un mínimo de cuarenta y dos horas de Prácticas Sociales Educativas, que constituirán un espacio de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo será enriquecer su formación profesional y ciudadana al desplegar tareas vinculadas a su carrera en intervenciones interdisciplinarias dirigidas a sectores en condiciones de vulnerabilidad social. Estas PSE obligatorias comenzarán a desarrollarse a partir de 2017, de manera que hasta el año anterior conservarán su carácter de opcionales.

Dadas las características de este programa, en 2013 la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA organizó junto a ADUBA y CLAYSS un curso con el objetivo de brindar las herramientas, estrategias pedagógicas y metodologías de abordaje necesarias para que los docentes cumplan con el rol fundamental de orientar, supervisar y evaluar el trabajo voluntario de los estudiantes, aportando así a la integración de las funciones de educación, investigación y extensión, pilares de la Universidad de Buenos Aires. En aquel Seminario en Políticas Sociales Educativas se capacitó a un centenar de docentes de 37 especialidades de las trece Facultades de nuestra Universidad. El Curso de Formación en Prácticas Sociales Educativas está dirigido a Docentes Auxiliares.

2) Génesis. Concepto

La “Ley de Educación Superior” registrada bajo el Nº 24521 sancionada el 20 de Julio de 1995, artículo 4º fija los objetivos de la Educación Superior, plasma en su inciso 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**”*; luego en el artículo 28º desarrolla las funciones básicas de las instituciones universitarias, y en su inciso a) dice *“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 y a los requerimientos nacionales y regionales**”* y a continuación en el artículo 29º habla de la autonomía académica e institucional y dice en el inciso e) *“formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la **ética profesional**”* los cuales podrían ser considerados antecedentes de la pretendida inserción de los estudiantes de las carreras universitarias y terciarias en el ámbito de la sociedad de la que forman parte mediante las llamadas *“Prácticas Sociales Educativas”*. A partir de entonces, sobre todo luego de las políticas neoliberales con las cuales el Gobierno de Argentina comulgó en esa década de sanción de la ley, y sin dudas tras la bisagra en distintos planos de análisis que fue la recordada crisis del 2001, la Universidad como parte de la sociedad no fue ajena a esto, instrumentando acciones tendientes a privilegiar actividades por medio de las cuales hace realidad su función social dirigiendo gran parte de ellas hacia los sectores más vulnerables.

El Dr. Juan Antonio Seda en el “XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria” desarrollado del 22 al 25 de Noviembre de 2011 en la Provincia de Santa Fe, define a las PSE como aquellas *“consistentes en propuestas pedagógicas que den equivalente atención a la formación profesional de los estudiantes y al impacto social favorable a la comunidad, en cumplimiento de la llamada función social de la universidad.”*². Para Oscar García, Secretario de Educación Media de la UBA, uno de los promotores del proyecto cuando ocupaba la Secretaría de Extensión, *“la propuesta se constituye en una de las formas a través de las cuales la universidad hace realidad su función social, y a su vez es una herramienta eficaz para que los estudiantes alcancen una posición reflexiva frente a la realidad mediante la participación en la vida social.”*³ Las actividades llevadas a cabo desde Extensión Universitaria pueden considerarse como antecedentes académicos de ciertas PSE. El objetivo de este proceso formativo del estudiantado está concebido en la integración de la teoría con la práctica, por la interacción entre ambas integrando también a la investigación en el proceso.

3) Actualidad de las PSE. Antecedentes de las Prácticas Sociales Educativas

Haciendo una retrospectiva (Brasilovsky 1998), el proyecto que se llevó a cabo por diez años en la Isla Maciel entre 1956-1966, fue sin duda un ejemplo de la época de Oro de nuestra Universidad, un proyecto de formación profesional integral por su grado de compromiso con los requerimientos de la ciudadanía. Durante el año 2010 siendo Rubén Eduardo Hallú el Rector de la UBA, el Consejo Superior emitió la resolución 520 que aprobaba la creación de las PSE en el ámbito de la Universidad, las que deberían implementarse en todas las carreras de las Facultades con carácter voluntario, siendo obligatorias desde el año 2013. Para ello deberían elevar al Consejo Superior los proyectos en donde se realizarían las PSE, para ser refrendados e incorporados a una base de datos, cuya oferta estaría a disposición de todos los estudiantes de la Universidad, estando a cargo de un Profesor regular o interino y un equipo de docentes auxiliares que supervisen las actividades de los estudiantes y que tendrían una duración de 42 horas. A finales del año siguiente, se emite la resolución 3653 que reconoce la existencia de diversos espacios de PSE que deben ser valorados y reconocidos formalmente; que a fin de potenciarlas y extenderlas a todas las Unidades Académicas se requiere compatibilizarlas estipulando mecanismos comunes que garanticen a todos los estudiantes de grado el acceso a las mismas. Aprueba el Reglamento del Programa de PSE, estableciendo que su acreditación será requisito para la obtención del diploma de todos los egresados. En Abril de este año 2014, el Consejo Superior emite la resolución 172, que pospone la obligatoriedad de las PSE hasta el año académico 2017.

4) Reflexiones

De la normativa vigente, se desprende el carácter opcional de las PSE hasta 2016; sobre su implementación nos hace reflexionar sobre el trayecto de Formación Profesional de Abogacía, entendemos no sería equiparable en principio, dado los requisitos de correlatividad que fijan los planes de Estudios. La

posibilidad de integrar la PSE en otra Unidad Académica (art 11), de igual modo implica un obstáculo a resolver, puesto que es necesario una coordinación de los proyectos presentados y una vinculación de los contenidos para los estudiantes de grado de Abogacía. Estos nuevos espacios deberán ser compatibilizados, valorizados, supervisados para contribuir eficazmente a la formación profesional del futuro egresado.

Sobre si es equiparable a la Práctica Profesional de Abogacía Plan 1985, entendemos en principio por ahora no sería posible. Si partimos del diseño de los trayectos mayoritariamente se circunscriben a cuestiones de Derecho de Familia. Si bien se ha ampliado hoy en día la oferta de cumplimentarlo en Organismos de distintas áreas: CELS, CGP, Fundaciones, comisiones de Especialidades, no serían equiparables a la PSE.

A partir de esta normativa marco de posibilidades que hay que trazar y desarrollar: trabajo colaborativo entre distintas unidades académicas; el diseño de proyectos que abarquen distintas líneas de abordaje disciplinar de las prácticas; con incidencia de competencias del campo jurídico. Constituyen tanto un desafío para los docentes como para los estudiantes: desplegar las habilidades y competencias como aporte fundamental para intensificar la bidireccionalidad del proceso de aprendizaje mediante estas experiencias extráulicas.

El resultado puede ser más que valioso, para el estudiante de la disciplina, para el contexto donde se desarrolle. dependerá de los objetivos que se fije nuestra institución, en el marco de las incumbencias de diseño de acciones instrumentales de coordinación.. ¿Las Secretarías de investigación? ¿Estarían a cargo de los Departamentos e Institutos de Investigación?. ¿O el Departamento de Práctica Profesional?

El tema de las PSE ha generado posiciones a favor y en contra, no se trata simplemente de un paso por la Universidad.

5) Conclusiones

Si bien cualquier estudiante que tenga aprobado el CBC y el primer cuatrimestre de una carrera estaría en condiciones de realizar su PSE, deben diseñarse distintos programas a fines de que puedan completar un proyecto que no puede ser inferior a 42 horas: un cuatrimestre de cursada equivale a 16 semanas, por lo que el proyecto en cuestión tendría para el estudiante una carga horaria de un poco más de dos horas y media semanales.

Debe considerarse además que los estudiantes, de acuerdo con el art. 8º del Reglamento, deberán tener aprobadas las asignaturas, contenidos y/o competencias necesarias para el desarrollo de la PSE a realizar y por el art. 11º las respectivas Unidades Académicas deberán garantizar una oferta permanente de proyectos de PSE que incluya a todos los estudiantes de cada ciclo lectivo en condiciones de participar. Por otra parte, se estableció en el art. 16º que un estudiante puede con autorización de su Unidad Académica, realizar su PSE en otra Unidad Académica. A partir de ello, las PSE no dejan en claro si son propias de una Casa de Estudios, sino que deberían contar con al menos dos o más Facultades que se involucren en el desarrollo de la misma. Así por ejemplo, diseñar una PSE que involucre a las múltiples carreras que se dictan en la Facultad de Derecho de la UBA: Traductorado Público de Idiomas y Calígrafo Público, Profesorado en Ciencias Jurídicas, articulando los postulados de las PSE. Por ejemplo con instituciones de nivel medio, dado que ya existen estas prácticas. Justamente y respecto de la Facultad de Derecho de la UBA, entendemos que la “Práctica Profesional” que se desarrolla desde el Plan de Estudios del año 1985 (aprobado por Res. 809/85) en el último tramo de la carrera de Abogacía no constituye una PSE bajo ningún concepto, ya que permite la adquisición de competencias técnicas para el rol profesional. Entendemos por razones de diseño curricular de la carrera, que no sería equiparable al actual Práctico Profesional, por los requisitos citados. Compromete al alumnado y a los docentes a la capacitación, formación y entrenamiento en manejo y diseño de metodologías de investigación social. utilización de técnicas de abordaje de los hechos sociales. Si bien la Universidad de Buenos Aires ha emprendido el camino en este sentido, la Facultad de Derecho debe intensificar la práctica de las metodologías de investigación para comprender las problemáticas de la comunidad. Sin duda, lo enseñado y no enseñado afectará indudablemente el desempeño futuro del académico. Esta planificación didáctica, como práctica intencional, racional y proyectual debería pensarse e inscribirse en la perspectiva institucional de nuestra Facultad. Otra interrogante es cómo se organizarán estas prácticas para ser efectivas en otras unidades académicas? Aquí aparece la idea de la Interdisciplinariedad. Posibles temáticas de intervenciones interdisciplinarias (Brasilovsky 2000), por ejemplo en el campo del Derecho Ambiental, asesoramientos en la normativa referente a la Responsabilidad Social de la empresas, Posibles articulaciones entre Traductorado Público y

enseñanza de Idioma Extranjero o articulaciones con el Nivel Medio, ¿Nos preguntamos en qué PSE encuadraría un estudiante de Calígrafo Público?

Este paso de relevante trascendencia que ejemplifica una vez más la importancia de la Autonomía Universitaria, el rol de la Educación Pública orientada a decisiones que promuevan la producción de conocimiento (Cardinaux 2008), la formación profesional y la investigación en todos los campos del saber, sin duda continúa siendo una cuestión de debate y de política universitaria. PSE como paradigma, nos desafía a llevar a la práctica principios básicos como son los derechos económicos, sociales y culturales, educación, su acceso universal y la solidaridad de la Universidad, con prácticas concretas.

Citas bibliográficas

1-En www.uba.ar

2-DERCHOS DEL NIÑO Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, Incorporación curricular de la extensión, Dr. Juan Antonio Seda, Santa Fé, 2011.

3 En <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-245575-2014-05-06.html> Brusilovsky, Silvia (1998)
Recuperando una experiencia de democratización

institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires
(1955 – 1966) *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*
Nº 12. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila

- **Brusilovsky, Silvia (2000) *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes.*** Buenos Aires: EUDEBA.

Cardinaux N. (2008), “La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho”, en “Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho”, Orlor J. y Varela S., Edit. de la UNLP, La Plata.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL ALUMNO EN LA FACULTAD DE DERECHO – UdelaR Montevideo - Uruguay

Mariella Bernasconi

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, Abogada Profesora Adjunta (Grado 3) de Técnica Forense III, Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho – UdelaR – Edificio Central y del Consultorio Barrial “Las Acacias”, (Montevideo-Uruguay) , Encargada de Núcleo Temático de Relaciones de Consumo – Defensa del Consumidor en Consultorio Jurídico (Edificio Central), Facultad de Derecho, UdelaR. Asistente de Cátedra durante el receso en el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho – UdelaR – Edificio Central – Montevideo – Uruguay, Profesora Técnica – Especialidad Administración y Servicios- Universidad Tecnológica del Uruguay (UTU) –

La formación práctica del estudiante en la carrera de Abogacía y al proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho. Cómo se realiza la práctica y la necesidad de que exista más enfoque práctico en las materias teóricas. La función de extensión y de investigación no sólo en Técnica Forense, la única asignatura que forma en la práctica al estudiante, sino también en todas las materias que integran la currícula. El Espacio de Formación Integral (EFI) , la extensión se inserte en el acto educativo y se currillarice, modificando los métodos pedagógicos de transmisión de conocimiento, donde el alumno aprenda los conocimientos teóricos, se forme en la práctica, en la extensión y en la investigación . Se enseñe en forma integral y no fragmentaria. Acompañamiento del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje incorporando la extensión y la investigación a dicho proceso.

Introducción. Desde que ingresé a la carrera docente, siempre me interesó la formación práctica del estudiante de abogacía en la Facultad de Derecho- UdelaR, por ello incié mi carrera docente en 1992 en Técnica Forense, materia práctica que se ubica en quinto y sexto año de la carrera de Abogacía. Realicé junto con otros colegas una investigación¹¹ , cuyos resultados coincidieron con lo que sosteníamos, en el sentido de que los estudiantes quieren más práctica en la currícula de la carrera de Abogacía. En el capítulo B Fundamentación y Antecedentes¹² de la Investigación se expresa el nacimiento de la materia Práctica Forense en la Facultad de Derecho – UdelaR , denominada en la actualidad Técnica Forense , la investigación se plasmó en el Libro cuyo lanzamiento se realizó el 24 de junio de 2013, publicado por la Fundación de Cultura Universitaria de la Facultad de Derecho de la UdelaR – Montevideo – Uruguay.

Antecedentes y Fundamentación. El presente trabajo pretende abordar la formación práctica del alumno y acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho. Cómo se realiza la práctica y la necesidad que exista más práctica en las materias teóricas. Agustín Gordillo¹³ , se pregunta “...*qué es hacer, aprender, crear o enseñar Derecho y cómo concretamente se hace.*” Siguiendo a Gordillo el docente al enseñar el Derecho puede aplicar el método tradicional pero no va a enseñarle al futuro abogado todas las herramientas que necesitará cuando ejerza su profesión, pero la práctica deberá enseñarle al abogado lo que le falte. Es lógico que quien aspira a ser Abogado debe tener determinadas características en su personalidad que le faciliten su labor creativa, pero no se puede enseñar o aprender todo de forma tal que pueda calificar todas las situaciones que se le presenten en el ejercicio de la profesión, como dice Gordillo: “...*nadie sin duda puede pretender aprenderlo o enseñarlo íntegramente, sea antes o después de la carrera, y ni siquiera durante toda una vida profesional*”¹⁴ La extensión y la investigación deben estar incluidas en la currícula de la carrera. , así se lo plantea Rodrigo Arocena¹⁵ , ex Rector de la Universidad de la República, “*La curricularización de la extensión... apunta a una más efectiva combinación de la enseñanza, investigación y extensión...*”, “...*Ello no implica por cierto desdibujar las especificidades de cada una de las tres funciones universitarias*”¹⁶ . Si bien se cumplen las funciones de extensión en nuestra Facultad a través del Consultorio Jurídico, debería incluirse en la currícula de la carrera, al igual que la investigación, así el proceso de enseñanza y aprendizaje del

11 “La formación práctica del estudiante de Abogacía en la Facultad de Derecho – UdelaR”. Revista de Técnica Forense Nro. 19 págs.185 a 223. Fundación de Cultura Universitaria- Año 2011 - Montevideo – Uruguay.

12 Op.cit. Págs.186 a 190.

13 GORDILLO, Agustín (1988) .”El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer”. Civitas, Buenos Aires.

14 Op. cit. Pág.25.

15 AROCENA, Rodrigo “Curricularización de la extensión: por qué, cuál y cómo” Cuadernos de Extensión Nro. 1 – Integralidad : tensiones y perspectivas – Setiembre 2011 - Comisión de Extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CESEAM) - Montevideo – Uruguay.

16 Op.cit. Pág.16

derecho estaría integrado por ésta tríada formando no sólo en conocimientos al alumno sino en la investigación de la problemática social y así la extensión se desarrolla, tal como lo expresa el espíritu de nuestra Ley Orgánica.

La formación práctica del estudiante en la carrera de Abogacía y el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho.

La práctica docente en Técnica Forense III, engloba las interrogantes que Agustín Gordillo se realiza, nos enfrentamos a alumnos que vienen con conocimientos teóricos, que aprendieron en las materias de primer a cuarto año, cursaron en quinto año Técnica Forense I, Técnica Forense II, que en el plan de estudios actual son semestrales, en los hechos cuatrimestrales, pero donde hacen su primer contacto con la práctica del derecho. El docente de Técnica Forense III – Consultorio Jurídico, materia anual, esencialmente práctica, ubicada en el último año de la carrera (sexto año) donde se va aplicar dichos conocimientos teóricos al caso real, advierte que el estudiante recién se da cuenta cuando la cursa cómo se ejerce la profesión de Abogado. Como docente de esta materia enseño la aplicación a la práctica de los conocimientos teóricos, Gordillo es claro al referirse a la formulación de los objetivos de aprendizaje: "...los objetivos que deben formularse...", deben estar referidos, "...a qué es lo que se propone que sabrán y podrán "hacer" con el conocimiento".¹⁷ Además de enseñar, guíemos al estudiante porque en una materia práctica, se enseña a resolver problemas, lo que la didáctica general denomina método de casos, se parte de los conocimientos previos, en este caso los teóricos, para resolver un caso planteado por una persona que asiste al Consultorio para solicitar asesoramiento legal y los estudiantes deben calificar la situación jurídica. Las personas son patrocinadas en procesos judiciales que inicia el Consultorio Jurídico o que ya están en trámite. Abel Fleitas Ortiz de Rosas¹⁸, cuando se pregunta para qué enseñar y aprender el derecho expresa claramente: "*Estudiar un sistema de normas y su doctrina jurídica, separadas de su aplicación, carece de sentido. Puede objetarse, frente a lo expuesto, que la formación universitaria tiene una dimensión cultural y que no es sólo la preparación de un profesional eficiente y práctico. Ortega sostenía que de la Universidad deben surgir "hombres cultos", a la altura de sus tiempos, capaces de interrogarse sobre el mundo, de comprender la realidad y forjarse un sistema de ideas y actuar en consecuencia (al par de buenos profesionales)*". La mayoría de los docentes de Consultorio ejercemos la profesión de abogado por tanto además de transmitir conocimientos técnicos transmitimos las experiencias adquiridas en el ejercicio. El rol docente es fundamental porque debe centrar su atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin soslayar el aspecto social que cumple el Consultorio en la asistencia gratuita que brinda. Al decir de Jhon Dewey¹⁹ se debe ejercer una práctica docente reflexiva. El docente debe centrar su atención en su propio ejercicio profesional como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa. Diariamente en nuestras clases afrontamos el desafío de no desnaturalizar la formación práctica del alumno que cursa Consultorio convirtiéndose en una defensoría que se limite a responder las demandas de quienes concurren a asistir dejando de lado el aspecto didáctico de nuestra materia. El objetivo es formar estudiantes aptos para el ejercicio de la abogacía.²⁰ Como profesora de Técnica Forense III – Consultorio Jurídico, ejerzo la docencia en el Consultorio del Edificio Central y también en un Consultorio Barrial, percibiendo que la formación del estudiante se realiza con las mismas técnicas de enseñanza pero abordando la práctica desde distintas perspectivas. En el grupo que tengo a cargo en el Consultorio Jurídico sito en el Edificio Central de nuestra Facultad, los alumnos tienen contacto con el consultante y su problemática pero en el Consultorio Jurídico Barrial que tengo a cargo, ambos anuales, curriculares y de asistencia obligatoria; el contacto es más directo porque no tenemos la misma infraestructura administrativa que en el Edificio Central, y a ello se suma que quienes concurren a los Consultorios Barriales, tal como se los denomina, son del "barrio" donde está situado nuestro Consultorio, por ende, traen consigo además de la necesidad de ser asistidos jurídicamente toda la problemática familiar, económica y social de su entorno. Aquí es fundamental atender las emergencias que surgen y muchas veces no tienen relación con lo jurídico pero son importantes contemplarlas para solucionar la problemática planteada por el consultante. Esto nos lleva

17 Op.cit. Pág.29.

18 FLEITAS, Abel (1996) Derecho de familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes. Astrea, Buenos Aires. Págs.2 y 3.

19 ZEICHTNER, Kenneth comentando el concepto de Práctica Reflexiva de la Obra de Jhon Dewey, "El maestro como profesional reflexivo".

20 BERNASCONI, Mariella. ¿ La función social del Consultorio Jurídico predomina sobre el aspecto pedagógico de la Técnica Forense? REVISTA DE TECNICA FORENSE Nro. 16 – Año 2007 – Fundación de Cultura Universitaria- Montevideo – Uruguay.

a coincidir con las autoras Nora Goggi y Cynthia Kolodny²¹ cuando se refieren a la formación docente y el acompañamiento pedagógico como dos funciones necesarias para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Expresan estas autoras: “...un buen formador es en primer término un “buen” observador..” “...se utiliza la teoría como “caja de herramientas” para la comprensión de la práctica.”. Observar implica obtener información empírica de un proceso que se desarrolla en tiempo real. La observación es una técnica que consiste en observar hechos, acontecimientos que se desarrollan en el aula. Supone conocer una realidad, se interpreta una realidad que aunque puede ser la misma, los objetos de conocimiento de esa realidad pueden ser disímiles. Existe al observar una interacción entre el observador y lo observado. El observador busca la significación del proceso seleccionado para observar.^{22 23} Un buen formador es primero un buen observador. Observamos las reacciones de los alumnos cuando el consultante plantea el caso, cómo lo califican jurídicamente, esto es, qué herramienta utilizan de esa “caja” que refieren las autoras citadas, para aplicar el concepto teórico aprendido a ese caso práctico que se les plantea. En cuanto al acompañamiento pedagógico que las autoras Goggi y Kolodny refieren en la obra citada: “La función de acompañamiento también requiere de la presencia de un otro, y por lo tanto, de un cruce entre el deseo de acompañar y el de ser acompañado...”. “ Con ello se alude, por un lado a la formación requerida por quien asesora y, por otro lado, a la necesidad de contextualizar dicha práctica”.²⁴ En Técnica Forense III, formamos en la práctica, guiamos al alumno, se dan todas las técnicas de enseñanza que la didáctica general estudia, utilizamos el método expositivo para reafirmar conceptos teóricos adquiridos, utilizamos el método de casos, también el método expositivo dialogado y el taller o dinámicas grupales para realizar una actividad donde un grupo analice la jurisprudencia vernácula y otro la normativa que deberá aplicarse. El estudiante llega a Consultorio con un bagaje teórico que lo sorprende ante el caso que se presenta y le resulta difícil calificarlo..

Extensión e investigación. La Ley Orgánica de la Universidad de la República en su art.2 al establece los fines de la Universidad expresa el fomento del impulso y la protección de la investigación científica, promoviendo la extensión universitaria.²⁵ Los fines de nuestra Universidad están íntimamente ligados al rol docente dentro de la Facultad de Derecho, la Técnica Forense III – Consultorio Jurídico es una materia curricular pero integra además la extensión universitaria ya que a través de los consultorios barriales, ubicados en zonas carenciadas, es donde la Universidad se acerca a la población para proporcionarle asistencia jurídica y social. Además se realiza investigación no sólo docente, sino estudiantil y equipos de investigación integrados por docentes y estudiantes. José Ortega y Gasset expresa en La misión de la Universidad: “¿ En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad...” “ En dos cosas: a) La enseñanza de las profesiones intelectuales. b) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores. La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público...,etc. ”.²⁶ La extensión universitaria se desarrolla en el contexto social de las personas que asistimos y cómo abordar las situaciones no sólo desde el punto de vista jurídico sino teniendo presente los valores culturales de dichas personas y sus entornos sociales y económicos. Como sostiene Ortega y Gasset²⁷ “La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación.” La función social y de extensión:²⁸ el Consultorio Jurídico brinda asistencia gratuita a personas que por su nivel socio-económico no pueden acceder a una asistencia jurídica privada. Dicha función social y de extensión ejercida por nuestro Consultorio a través de sus docentes, alumnos y funcionarios está contemplada en la Ley Orgánica de nuestra Universidad.

21 GOGGI, Nora y Cynthia KOLODNY (2011) "Formación docente y acompañamiento pedagógico: dos funciones necesarias para mejorar las prácticas de enseñanza", en Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos, Fischman, Fernando y Juan Seda (compiladores), Miño y Dávila, Buenos Aires. Pág.101.

22 POSTIC, Marcel – “ Observación y formación de profesores”.

23 POSTIC, Marcel y DEKETELE, J. “ Observar las situaciones educativas”.

24 Op.cit. Pág.102.

25 LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - Nro.12.549 del 28 de Octubre de 1958 Montevideo – Uruguay.

26 ORTEGA Y GASSET, José – Misión de la Universidad. Con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raul J.A.Palma – Buenos Aires, Año 2001, pág. 3.

27 ORTEGA Y GASSET, José - Misión de la Universidad – Con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raul J.A.Palma – Buenos Aires, Año 2001. Pág.3

28 BERNASCONI, Mariella - ¿ La función social del Consultorio Jurídico predomina sobre el aspecto pedagógico de la Técnica Forense? REVISTA DE TÉCNICA FORENSE Nro.16 – Año 2007 – Fundación de Cultura Universitaria – Montevideo – Uruguay.

Espacio de Formación Integral (EFI). *“Los espacios de formación integral son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario”.* Citado por Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez ²⁹El proceso de Reforma Universitaria está enfocada a los Espacios de Formación Integral (EFI) que se han desarrollado con diversos programas pero no han avanzado hacia la generalización. La integralidad debe ser entendida como un proceso global que integre toda la Universidad. Refieren a la extensión como el punto de partida para realizar prácticas integrales, no considerar a la extensión aisladamente sino que debe interactuar con el acto educativo de todas las disciplinas y prácticas de los docentes y estudiantes de la Universidad.³⁰Sostienen que la extensión siempre fue una función que no integró la currícula de la Universidad. Señalan *“...la relación que intentamos establecer a nivel de los dos ámbitos, el interno (que es el ámbito educativo) y el externo (que es la relación con la comunidad)”*.³¹ Desde la perspectiva de la Técnica Forense, Consultorio Jurídico, los EFI, serán una herramienta fundamental para la formación del estudiante, ya que se articularía la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y extensión en el acto educativo. En Técnica Forense se está realizando pero no en la forma que los EFI lo proponen, aisladamente algunos docentes realizamos lo que estos espacios de formación integral pretenden que se desarrolle en todas las disciplinas. Sólo en las materias prácticas hay docentes que intentan plasmarlo en sus aulas, hay experiencias aisladas que han tenido éxito como investigaciones realizadas por estudiantes, por docentes y estudiantes y por docentes, aplicando lo que proponen los EFI, pero la curricularización no está en nuestro actual plan de estudios. Para efectivizar estos espacios hay que curricularizarlos y no sólo en las materias prácticas sino en todas las disciplinas de la currícula de la carrera de Abogacía. Asimismo en el Núcleo de Relaciones de Consumo que tengo a cargo en el Consultorio Jurídico se desarrolla la extensión además de la investigación y la asistencia a los consultantes en materia de derechos del consumidor. Asistiendo alumnos de Consultorio, no siendo obligatoria la asistencia, igualmente asisten porque se motivan con una rama del derecho que no ven en los casos que habitualmente asiste el Consultorio, la defensa de los derechos de los consumidores los motiva e interesa mucho a los estudiantes, por ello luego de egresar siguen concurriendo a nuestro Núcleo de Relaciones de Consumo. Por tanto, la integralidad actualmente y con la currícula de la carrera de Abogacía no se está dando en los hechos, deberá reformarse el plan de estudios y curricularizar la extensión y la investigación, cumpliendo con el espíritu de nuestra Ley Orgánica.

Conclusiones. Seguimos apostando a la Universidad y su rol en la sociedad, a nuestra Facultad de Derecho promocionando el conocimiento de los derechos de los ciudadanos a través de la asistencia jurídica gratuita, así como enfoque práctico en las materias teóricas y la curricularización de la extensión y de la investigación. De nuestra Investigación³² surge con que todos los estudiantes y docentes encuestados expresan que debe existir más práctica en la currícula de la carrera de Abogacía y que la práctica debe estar presente en las materias teóricas. Enfatizamos en la inserción de la Facultad de Derecho en la Sociedad, en la investigación docente y estudiantil y en la extensión universitaria y los ciudadanos sean beneficiados con la asistencia y el conocimiento de sus derechos proyectando hacia la Sociedad todos los fines de la Universidad, formadora de profesionales y de cultura. Desafío diario que debemos afrontar como docentes de Técnica Forense y al que estamos dispuestos asumir y así lo hacemos diariamente en pos de formar un profesional e investigador del derecho.

29 TOMMASINO, Humberto y RODRIGUEZ, Nicolás - “Tres tesis básicas sobre la extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República” – Cuadernos de Extensión Nro.1 – Integralidad: tensiones y perspectivas – Setiembre 2011 - Comisión de Extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CESEAM) - Montevideo – Uruguay. Pág.20 nota al pie.

30 Op.cit.

31 Op.cit. Pág.26

32 FORMACION PRACTICA DEL ESTUDIANTE DE ABOGACIA EN LA FACULTAD DE DERECHO – UDELAR – Investigación realizada por los Dres. Alejandro Grille, Mariella Bernasconi, María Elena Emmenenger y Ximena Pinto Nerón – Primera Edición – Marzo 2013 – Fundación de Cultura Universitaria – Montevideo – Uruguay. Lanzamiento de la publicación 24 de junio de 2013 en la Facultad de Derecho – UdelAR.

El dispositivo para la formación profesional de abogados de la Facultad de Derecho de la UBA: aportes para su caracterización y definición de contenidos

Cesar ZERBINI

Abogado - Prof Ccias Jurídicas (UBA) - Docencia: Adjunto Practica Profesional; JTP Didáctica Especial; Coordinador Modulo III (F Der UBA); Bioética JTP; Deontología JTP; Historia Arg y Lat de las Ccias de la Salud (UNLaM).

*Reviso pues, la fecha de la prensa, pareció que ayer, decía lo mismo
Silvio Rodríguez, “Llover sobre mojado”*

Las investigaciones sobre la formación profesional exigen una revisión de los marcos teóricos a la luz de los cuales fueron creados los dispositivos de socialización profesional tradicionales. El paradigma artesanal no puede dar cuenta hoy de las necesidades formativas de los profesionales abogados, y es necesario relevar otros marcos que surgen de la investigación en el campo, que puedan orientar la toma de decisiones y las necesarias reformas y ajustes.

El presente trabajo se propone por una parte, caracterizar al funcionamiento de la “Práctica Profesional en Abogacía” dentro de algunos de estos paradigmas, hacer visibles opciones de transformación y rumbos posibles.

El insumo principal para el análisis lo constituyen los resultados de entrevistas realizadas a docentes con distintas antigüedades y funciones, los cuales se confrontan con líneas teóricas que discurren acerca de los dispositivos de socialización profesional en general, aquellos que se dedican a estudiar el dispositivo específico de la “clínica jurídica” y los modelos de formación de abogados.

Palabras claves: Práctica profesional de abogados-formación práctica de abogados- clinica jurídica

PRESENTACION

La preocupación por la cantidad y la calidad de la formación práctica de los abogados, recorre los planes de estudio, las jornadas académicas, las inquietudes de abogados en ejercicio liberal y de los magistrados, las publicaciones especializadas y el cotidiano devenir de estudiantes de Derecho próximos a graduarse.

La expedición de título habilitante presupone que el graduado podrá hacer frente de inmediato y por sí mismo a una demanda de servicios profesionales cada vez mas diversa y compleja. Boullard describe al inicio de la práctica profesional como “el pantano” al cual se ven arrojados los jóvenes profesionales que egresan de las carreras de Derecho. Un atolladero para el cual no se cuenta con herramientas para sobrevivir, una suerte de “rito iniciático” que pondrá a prueba el temple, el carácter, las virtudes (pero nunca los aprendizajes) en una selección natural que opera cruelmente excluyendo a muchos del ejercicio profesional, a través del fracaso y la frustración. Otros, los que sobreviven, apelan a diversas estrategias, como el ensayo y el error, el padrinazgo profesional (formal o informal), los cursos de iniciación profesional, y en algunos casos, seguir ligados a las instituciones formadoras. En tanto, los clientes y el sistema de justicia asumen el costo social y económico de este dispositivo en casos de impericia o retardo.

METODOLOGIA DE TRABAJO

Este trabajo se basa en la información recabada de dos unidades de análisis: por una parte los documentos curriculares que regulan la Práctica Profesional de la Carrera de Abogacía de la UBA, y por otro lado, seis entrevistas realizadas a docentes de ese espacio de formación.

Los documentos analizados han sido el Plan de Estudios del año 2004 y el programa oficial del Departamento de Práctica Profesional.

En relación a las entrevistas, se realizaron tres encuentros con dos docentes en cada oportunidad. Se entrevistó a dos Auxiliares Docentes con antigüedades de entre tres y cinco años, dos Jefes de Trabajos Prácticos (que ejercen como jefes de comisión), con mas de diez años de antigüedad y dos coordinadores de banda horaria con antigüedad diversa.

En relación al marco teórico, se contrastó la información relevada con tres líneas de producción en torno a la formación profesional:

- (11) La formación práctica docente y sus modelos
- (12) Las clínicas jurídicas como dispositivos de enseñanza del derecho
- (13) Los modelos de formación de abogados elaborados por Cardinaux y Clérico

La extensión limitada de este trabajo impone que estos marcos desplieguen en el análisis de las categorías relevadas, y en la conclusión. Se indica bibliografía central sobre los mismos.

CARACTERIZACION DEL DISPOSITIVO

La carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la UBA prevee una instancia de formación práctica en el tramo final de la formación. Las prácticas son obligatorias (con algunas excepciones a los alumnos que se desempeñan en el Poder Judicial) y duran dos cuatrimestres (un año lectivo) y se llevan a cabo en el Patrocinio Jurídico Gratuito sito en el último piso del Palacio de Tribunales de la CABA, y en otros consultorios descentralizados sitios en el Gran Buenos Aires y organizaciones no gubernamentales (que ofrecen patrocinio especializado en temáticas como Vivienda, Consumo, etc).

El dispositivo toma como insumo los casos de personas de bajos recursos que concurren a solicitar asesoramiento y patrocinio en causas sin o con escaso contenido patrimonial. El dispositivo se organiza a partir de una admisión de consultantes, que luego son derivados a Comisiones a cargo de abogados matriculados (jefes de trabajos prácticos) que firman y son responsables por los expedientes en que intervienen. Los alumnos se incorporan a Comisiones (que además cuentan con abogados auxiliares docentes también matriculados) y se organizan en pequeños grupos que son responsables por un número de causas. Los alumnos participan de las entrevistas con los clientes, realizan escritos, toman vista de expedientes y concurren a audiencias, cuando son autorizados.

El dispositivo se exploró a partir de entrevistas, que indagaron las categorías de perfil docente, y currículum. A continuación se vuelca el resultado de las mismas.

1) PERFIL DOCENTE

En cuanto al perfil docente se observa, salvo en un caso, que todos los entrevistados han permanecido ingresado como docentes luego de cursar la práctica como alumnos. Incluso varios de los entrevistados dan cuenta de que este es el mecanismo privilegiado de selección de docentes, ya que han trabajado con ayudantes que ingresaron de ese modo, y es una práctica que se alienta “En mi comisión todos quieren quedarse a seguir los casos...y he tenido muchos ayudantes que han sido alumnos”.. El sentimiento de pertenencia que ello genera se hace sentir en las entrevistas, tanto en palabras concretas como en referencias indirectas al trato que la Facultad les da a los docentes, en relación al modo de contratación, o en la ausencia de dispositivos de formación específicos. La sensación de “abandono” por parte de la Facultad se ha mitigado en los últimos tiempos con medidas de jerarquización como la elevación de los salarios, la incorporación de algunos beneficios (como el pago de la tasa de matrícula del CPACF), y la realización de concursos (aunque este hecho no es reconocido como importante por los entrevistados, salvo en un caso), pero ha dejado un fuerte espíritu de cuerpo que conspira contra la posibilidad de analizar críticamente las prácticas. La identidad docente se construye a partir de la pertenencia al dispositivo, “diferente a la facultad, acá estamos en la realidad, no en la teoría”, “los preparamos para la realidad, aca estan en lo que les va a pasar mañana”, “hay que explicar todo, desde lo que es una cédula, nosotros hacemos lo que la Facultad no hace”, y por oposición a un ciclo que se observa como excesivamente teórico y a cargo de docentes “diferentes”.

Cabe destacar que cuatro de los seis entrevistados son abogados litigantes, solo uno de ellos tiene experiencia en investigación, pero en un área diferente. Reconocen la existencia de un campo pedagógico, pero minimizan o relativizan su importancia: “Es importante para los que recién empiezan, pero despues de veinte años es difícil que te enseñen algo”, o directamente piensan que su función no puede ser enseñada: “Eso sirve para los que dan materias en la Facultad, con los alumnos sentados escuchando una clase, pero nosotros acá hacemos otra cosa”. Se adhiere mas a un modelo de maestro-experto: “Va pasando el tiempo y ves las cosas de otra manera, te pones mas canchero en los juicios, cometés menos errores”

2) CURRÍCULUM:

La mitad de los entrevistados dicen desconocer la existencia de programas de estudios, y todos desconocen los contenidos de esos programas. Los documentos oficiales suministrados por el Departamento de Práctica Profesional datan del año y no han sido modificados luego de la reforma del Plan de Estudios de 2004.

El currículum se organiza alrededor de las etapas de un proceso judicial: “vemos un tema por cada clase, por ejemplo, demanda, requisitos” y paralelamente, al ritmo de los casos: “cuando llega un tema tienen que investigar cual es el derecho a aplicar, que tipo de juicio es” o “les pregunto que tipo de escrito es, les digo que lo hagan y despues yo los corrijo”.

Además de la descripción y análisis de las etapas procesales, la estrategia del caso es un tema también compartido: “vemos cual es la mejor opción”, “ellos entrevistan, preguntan y luego decidimos entre todos como llevar el caso”, “les pido que den opciones y yo decido”. Consultados sobre la práctica en otras incumbencias, como la magistratura, el asesoramiento, la abogacía del Estado, expresan que la enseñanza del litigio es necesaria para todas estas funciones, como un conocimiento básico sobre el que podrían llegar a asentarse especificidades: “Podría haber algo para la magistratura, pero primero deberían pasar por acá, debería ser algo específico, también para el Estado”. El énfasis está puesto en el planeamiento del caso y su seguimiento, la realización de pasos procesales.

Algunos aspectos del currículum son tratados de manera variable, a decisión del docente, tanto en su inclusión, como en el abordaje: “Tenemos una clase de ética profesional, a esa clase la profesora les dice que no falten, y ese día habla de todo lo que no hay que hacer....comerse plazos, contestar incorrectamente una demanda, olvidarse cosas, como tratar al cliente, no defraudarlo”. Desde otra perspectiva: “Yo les hablo siempre de ética, de lo que tienen que hacer, como respetar al cliente, al otro abogado...no usamos bibliografía”. También: “La ética es lo mas importante, siempre les digo que es mas importante ser honesto que saber mucho....no tenemos una clase, no usamos bibliografía”; “Siempre estamos con la ley de ejercicio profesional, revisando lo que hacemos”. En relación a honorarios: “Cada vez que vemos un tema les planteo como se cobraría este trabajo, vimos la ley de aranceles, aunque no lo cobremos es importante que lo sepan”, “Como no se cobra no nos planteamos eso”. Cabe destacar que ambos temas están contemplados en el programa de estudios.

Currículum oculto: La noción de currículum oculto nos es útil para designar aquellos contenidos que se enseñan fuera de enunciación y debate, es decir, aquellas cuestiones que los docentes o las instituciones incluyen como contenido de enseñanza fuera de toda prescripción (o incluso contra ella) y que tampoco son explicitadas como tales frente a los alumnos: ellos no pueden saber lo que están aprendiendo, constituyen “un cuerpo de normas sociales tácitas”. En este sentido, los vínculos en el grupo de trabajo no se tematizan. El trabajo cooperativo o competitivo no es pensado como tal: la enseñanza se centra en las necesidades del caso. Pero cada docente performa con sus estrategias distintos modos de relacionarse que muestran “habitus” profesional: “Yo les doy libertad, lo importante es que ellos hagan, se arriesguen, despues yo lo veo, pero desde el principio el trato con el consultante lo manejan ellos”. Siempre se enseña un orden de relaciones, a partir de un discurso sobre el poder, y ello está presente pero no es sometido a discusión, mas bien cada docente “naturaliza” su modo de decir y hacer las cosas, cual es su lugar y el de los alumnos y los consultantes.

Otro tanto sucede con la relación con el cliente, y con el Tribunal. Cada docente introduce modos de vincularse ligados a su propio estilo de ejercicio profesional: “la primer entrevista la tomamos entre todos, primero pregunto yo, despues ellos (alumnos)”, frente a “ellos hacen todo, yo los miro y despues corrijo”, o también: “algunas causas las entrevisto en privado, son temas delicados como delitos sexuales, despues se incorporan los alumnos”; “es importante que ellos hagan aunque se equivoquen, desde el primer día”. No se indagó profundamente acerca del manejo de dinámicas grupales, pero surgen diferencias ligadas a estilos de coordinación: “Yo soy una mas, trabajamos en un pié de igualdad” frente a “ellos hacen, yo reviso”. En los entrevistados aparece una fuerte preocupación por resguardar a los consultantes de situaciones de exposición “les pedimos que sean respetuosos”, “a veces por cuidado solo nos reunimos con el grupo que lleva el caso, a otra oficina”, pero no aparecen menciones a la dimensión didáctica de estas acciones.

Currículum nulo: La noción de currículum nulo refiere a aquellas cuestiones que no se enseñan y que pueden ser tan o mas importantes que las que sí se enseñan. En este sentido una dimensión interesante es el tratamiento de los casos como problemas individuales, desconectados de la realidad social. En esta línea solo uno de los entrevistados informó sobre el uso de material de otras disciplinas: análisis de discurso, elementos de sicopatología, aproximaciones criminológicas que les permiten comprender algo mas que el proceso judicial y su estructura. En general, cuestiones como el fenómeno de la violencia familiar, las nuevas configuraciones familiares, las nuevas identidades de género, la situación de la ancianidad, la problemática de la discapacidad, los flujos migratorios, y otras temáticas con las que los alumnos trabajan

cotidianamente son ignoradas en su tratamiento y se interpretan desde el sentido común. Es de hacer notar que en el caso excepcional de la comisión que utiliza marcos teóricos de otras disciplinas, lo hacen sin criterios de validación, acriticamente: “si claro, vemos el SAP por ejemplo”. Cabe decir que esa posición teórica carece de adecuada validación académica y está fuertemente impugnada en todos los ámbitos. La participación de otros profesionales o expertos solo aparece en calidad de “auxiliares”, que informan u orientan acerca de cursos a seguir en la preparación del caso. No se prevee su participación como aportes a la comprensión de la problemática. Casi puede observarse que constituyen una herramienta de asistencia pero sin valor didáctico. Ello podría explicar la ausencia de marcos teóricos de las problemáticas sobre las que tratan los casos. “En casos de familia no hace falta (estudiar temas como las configuraciones familiares, o el ciclo de violencia familiar), además se supone que ya lo estudiaron en la Facultad.” Uno de los entrevistados discurre por otro sendero: “nosotros tenemos que saber si el consultante miente o tiene problemas mentales antes de encarar su defensa, los chicos estudian mucho sobre las temáticas, a veces sin pedírseles ellos mismos traen artículos o notas periodísticas sobre los temas...” Como hipótesis podemos pensar que la rama del derecho penal (en la cual se desempeña el entrevistado) contiene una teoría crítica más desarrollada que la presente en las leyes civiles, y que ello requiere mayores esfuerzos argumentativos. Ello no permite presuponer una actitud que permita ligar el caso con temáticas sociales como propósito de enseñanza, sino una vez más, responder a las necesidades de estudio del caso, negando todo contenido político de la tarea del abogado. El rol del abogado en la sociedad, como promotor de cambios, está ausente y se asume naturalmente su función reproductora de las relaciones de poder estatuidas.

Los espacios de reflexión aparecen centrados en el proceso judicial, pero no se trabaja sobre las representaciones previas de los alumnos, sus expectativas, el contraste de la experiencia con el conocimiento, ni mucho menos las emociones, los prejuicios, los temores que se despiertan en cada uno de ellos: esta dimensión está negada pero luego informa fuertemente la práctica abogadil.

CONCLUSIONES

El dispositivo de Práctica Profesional de la carrera de abogacía de la UBA, si bien responde a una construcción que parte del modelo de las llamadas “clínicas jurídicas”, se caracteriza por la prevalencia del modelo “artesanal” de formación profesional, aportando mayoritariamente a la formación de abogados reproductores y decisores. Se observan algunos intentos de acompañar más activamente la formación práctica, los que aparecen de manera inconexa, intuitiva y que tiende a reproducir la cultura profesional existente de manera acritica. Ambas corrientes analizadas coinciden en que la vivencia por sí sola no es suficiente para garantizar aprendizajes, y acuerdan en el análisis y la reflexión sobre las prácticas como el elemento central que permite modificar modos de actuar intuitivos.

Cabe preguntarse si el dispositivo de Formación Profesional en su versión actual es apto para la formación de profesionales reflexivos, abogados críticos, autónomos y comprometidos con la defensa de los Derechos Humanos, y en su caso, que modificaciones merece para no convertirse en un arado del porvenir tirado por viejos bueyes

La fuerte pregnancia de docentes ex alumnos, la escasa o inexistente formación pedagógica, un modelo centrado en la tarea, sin reflexión sobre los modos de procesar, conspiran contra la posibilidad de modificar el dispositivo y adaptarlo a uno que trabaje sobre los procesos mentales de los futuros abogados en la construcción de saberes sobre una práctica tan compleja.

Los perfiles profesionales que se pretenden alcanzar, los múltiples desafíos en el ejercicio profesional en una diversificación del conocimiento, complejización de las causas de los conflictos, y de la sociedad, nuevos paradigmas de respeto a la diversidad, no pueden ser alcanzados con una formación práctica articulada desde la espontaneidad de las prácticas y las continuidades a modo de “habitus”, que reproduce “habitus”.

El ámbito físico, en el cual existen particularidades geográficas (ubicación), morfológicas (inaccesibilidad, un edificio que difícilmente sería habilitado para la atención al público y la recepción de estudiantes), el modo de selección de los docentes, (en su mayoría reclutados de ex alumnos) la ausencia de formación (baja participación en los dispositivos de formación general y ausencia de acompañamiento pedagógico específico), un currículum performado por la práctica concreta y la selección individual de cada docente, un currículum prescripto desconocido, difícil de viabilizar, y que no dialoga con el perfil profesional,

bibliografía inexistente o superpuesta con la de las materias básicas, la fuerte presencia de currículum oculto y nulo, conspiran fuertemente contra la posibilidad de que el dispositivo se piense a sí mismo. La modificación del Plan de Estudios del año 2004 emitió una serie de enunciaciones que no se alcanzaron a cristalizar en modificaciones sustanciales en el dispositivo de práctica, mas allá del incremento de la carga horaria, incorporando clases “teóricas”, de los miércoles. Ello dependerá en gran medida de otro debate aún pendiente y mas amplio, sobre el perfil del graduado en Derecho de la UBA, y consecuentemente, de reformulaciones que promuevan cambios en el dispositivo para pasar de un modelo intuitivo a un modelo reflexivo, que incorpore los saberes didácticos y didáctico- jurídicos producidos en el campo académico.

BIBLIOGRAFÍA:

Abramovich, Víctor E: “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”. Disponible en: [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). Ultima revisión: 10/10/2014

Bullard, Alfredo and MacLean, Ana Cecilia, "LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ¿COFRADIA O ARCHICOFRADIA?" (2002). SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Papers. Paper 4. Disponible en: http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=yls_sela

Cardinaux, Nancy y Clérico, Laura: “Formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados”, en “De cursos y formaciones docentes” Facultad de Derecho, 2005.

Sanjurjo, Liliana: “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional” Praxis Educativa (Arg), vol. XVI, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 22-32, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>, última consulta 10/10/ 2014

Perrenoud, Philippe: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Profesionalización y razón pedagógica, Mexico: Colofón 2007

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía, Resolución (CS) N° 3798/04 del 6 de diciembre de 2004, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf, ultima consulta: 10/10/2014

- Programa de Práctica Profesional I y II, Cátedra del Dr. Cesar Yañez.
- Programa de Práctica Profesional.

Algunas críticas a la pretendida neutralidad en la enseñanza del derecho

Mario Roberto VILLEGAS

Abogado (UNNE), Procurador (UNNE), Especialista en procedimiento tributario (UNLaM), Magister en ciencias penales (UNNE). Profesor titular del Seminario de Investigación y Profesor adjunto de Derecho Financiero y Tributario, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina.

Mónica Andrea ANÍS

Abogada (UNNE), Procuradora (UNNE), Especialista en derecho laboral (UNNE), Magister en derecho de familia, niñez y adolescencia (UNNE). Profesora titular por concurso del Seminario de Derechos Humanos, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina

Las universidades desempeña un papel importante en la definición del alcance del derecho a través de la generación de doctrinas y de operadores jurídicos que definen lo verdadero (real) y lo falso (ilusorio) en lo normado, lo permanente y lo transitorio de las relaciones jurídicas, lo moral y lo inmoral, lo justo y lo injusto, e, inclusive, creando intereses sociales que defender. Y en este proceso se ha otorgando certificado de natural a ideas e interpretaciones parciales de escuelas científicas y los intentos por resistir a cualquier crítica empeñada en develar los contenidos de la pretendida “objetividad” científica o de la obtención de la “verdad” producto de la neutralidad valorativa del saber jurídico presente en las normas, principios y fines del ordenamiento jurídico. Desde la básica defensa naturalista o positivista hasta las combinatorias de juegos de lenguaje, de sistemas y subsistemas, de una descontrolada proliferación de ilusiones individuales o salvaciones populistas que invaden las ciencias jurídicas, no hace falta mayor esfuerzo para percibir las connotaciones fuertemente conservadoras que tiene para la enseñanza de nuestra disciplina estas versiones.

Por ello, se proponen estrategias pedagógicas que intentan aportar al esclarecimiento de los problemas actuales de las ciencias jurídicas y, de esta forma, generar sentido crítico que nos permita descubrir los usos, las elisiones, los oscuros puntos que se encuentran en configuraciones jurisprudenciales y normativas que sirven para establecer el alcance del derecho y, a la par, legitimar un orden social por parte de aquellos que presumen poseer una mirada neutra pero que justifican y argumentan en las sentencias y en sus libros sobre los contenidos del derecho, las creencias y los valores sociales fundamentales desde la óptica dominante, con la sofisticación propia de las ciencias, traducida por la mirada supuestamente neutral y objetiva por del docente.

Palabras clave: neutralidad jurídica – objetividad científica – análisis crítico – prácticas pedagógicas

Las universidades desempeña un papel importante en la definición del alcance del derecho a través de la generación de doctrinas y de operadores jurídicos que definen lo verdadero (real) y lo falso (ilusorio) en lo normado, lo permanente y lo transitorio de las relaciones jurídicas, lo moral y lo inmoral, lo justo y lo injusto, e, inclusive, creando intereses sociales que defender. Y en este proceso se ha otorgando certificado de natural a ideas e interpretaciones parciales de escuelas científicas y los intentos por resistir a cualquier crítica empeñada en develar los contenidos de la pretendida “objetividad” científica o de la obtención de la “verdad” producto de la neutralidad valorativa del saber jurídico presente en las normas, principios y fines del ordenamiento jurídico. Desde la básica defensa naturalista o positivista hasta las combinatorias de juegos de lenguaje, de sistemas y subsistemas, de una descontrolada proliferación de ilusiones individuales o salvaciones populistas que invaden las ciencias jurídicas, no hace falta mayor esfuerzo para percibir las connotaciones fuertemente conservadoras que tiene para la enseñanza de nuestra disciplina estas versiones.

Ahora bien, en este contexto, ¿pueden las disciplinas jurídicas elaborar teorías que nos permitan plantear interrogantes, avanzar hipótesis y diseñar estrategias de producción y transmisión de conocimientos que contribuyan a mejorar el trabajo universitario (docencia, investigación y extensión) para lograr una formación integral de abogados comprometidos con garantizar pisos mínimos de justicia y mejorar el reparto de derechos y libertades, desnudando los intereses políticos y económicos, y no sometiéndose a ellos? En nuestra opinión, la respuesta es afirmativa, en primer lugar, porque el pensamiento científico ha refinado en todos los campos sus herramientas conceptuales, ha permitido conocer la realidad y al mismo tiempo ha mostrado que los modelos de conocimiento válidos para un

momento histórico pueden ser insuficientes para otro, es decir, que su posibilidad de conocer y transformar está ligada al reconocimiento de sus insuficiencias, a la necesidad de una incesante búsqueda de explicaciones cada vez más integradoras. En segundo lugar, nadie puede desconocer, a esta altura de la historia humana, que la ciencia y la cultura son procesos que se generan como parte de la praxis social histórica, y por lo tanto no existen solo intereses teóricos en la docencia y en la investigación científica, sino que siempre éstos se ligan de manera indefectible a intereses prácticos de distinta índole. Lo que buscamos científicamente, lo que desarrollamos, nuestras técnicas de análisis, y nuestro interés por la verdad, tienen consecuencias y efectos sobre el mundo y tenemos, por lo tanto, objetivos no solo cognitivos sino también éticos. En tercer lugar, porque el conocimiento buscado no es deshumanizado, sino producto de la práctica social y material, es decir, que podemos conocer lo real porque es racional, porque la realidad es permeable al sujeto ya que se encuentra constituida por sus mismas estructuras lógicas.

Por ello, quienes trabajamos, enseñamos y aprendemos, e investigamos en el campo jurídico, tenemos que aportar al esclarecimiento necesario sobre los problemas de la sociedad actual y elaborar críticas que nos permita aportar al logro de mayores libertades y para descubrir los usos, las elisiones, los oscuros puntos que se encuentran en configuraciones teóricas que sirven para legitimar un orden social excluyente por parte de aquellos que presumen poseer una mirada neutra pues no hacen otra cosa que asumir la perspectiva valórica dominante en su propia sociedad pero con la sofisticación propia de las ciencias, sometiéndose al poder de turno, justificando y argumentando sobre las creencias y valores fundamentales, desde la óptica de las clases dominantes pero traducida por la mirada supuestamente “neutral y objetiva del mundo y de las cosas” por parte del intelectual.

Nadie que pretende trabajar, enseñar, estudiar, investigar, en definitiva, hacer ciencia, tiene visiones “neutras”, porque nadie es un puro sujeto epistemológico capaz de concebirse como un espíritu aislado herméticamente de las condiciones sociales que inexorablemente configuran su visión del mundo. Ante las pretensiones de hacer que los hechos hablen por su mismos o de las exhortaciones de crear una ciencia libre de valores, es preciso reafirmar el carácter ideológico del argumento en el terreno de las ciencias jurídicas, pues quien mira siempre lo hace desde un lugar determinado, por mas refugios epistemológicos que adopte para minimizar las distorsiones que inevitablemente le ocasionan su punto de vista.

Ahora bien, la práctica de la enseñanza de la ciencia jurídica se inserta en acciones y en conceptos que apuntan al sentido común acrítico de la comunidad universitaria, difundiendo como saber a una concepción del mundo, otorgándole una naturalidad o sentido de normalidad a pesar de que no sea contrastable en la realidad inmediata de cada individuo o clase. Y el derecho que se enseña esta manera pretende que los actuales y futuros operadores jurídicos, con conciencia o sin ella, aporten a la ilusión de la sociedad donde se proyecta como esa fuerza “mágica” que hace desaparecer el conflicto o el drama social, los enfrentamientos de intereses contrapuestos y contradictorios, desvirtuando su carácter histórico, distanciando rápidamente su origen y ubicándolo recién en el momento de su positivización normativa.

Y así se lo enseña, como una construcción de la teoría, trascendente por el carácter innovativo de sus ideas, por la capacidad para poner en escena las problemáticas de su época y elaborar respuestas más o menos comprensivas de la realidad y que nos remite a la cuestión epistemológica de la manera de conocer el mundo exterior por parte de las diferentes escuelas jurídicas, que, al no discutir las, termina por fijarlas como creencia

Generalmente, se piensa y se enseña que el mundo externo es objetivamente real y que la ciencia jurídica es fiel reproductor de esa realidad. Por nuestra parte, sostenemos que conocemos la realidad sólo en relación con los seres humanos, y como éste es devenir histórico, también el conocimiento y la realidad son devenir, por lo tanto la objetividad es devenir. Entonces, la objetividad es posible únicamente en la medida en que exista un sistema cultural unitario, que sólo puede surgir en la medida en que desaparecen las contradicciones que laceran la sociedad humana. Mientras tanto, lo que existen son arbitrarios culturales de los grupos dominantes que se logran imponer a otros arbitrarios culturales que son sometidos de diversa maneras, y que son los intelectuales responsables de elaborar en forma coherente sendas conceptualizaciones y posiciones iusfilosóficas, de depurar los contenidos para ponerlos en contacto con la masa activa, removiendo y transformando el sentido común, para asegurarse un potencial de consenso por parte de las mayorías, y así consolidar la hegemonía del grupo dominante.

Lo que se intenta decir en estas líneas no trata de tirar por la borda toda la historia de la filosofía y de la ciencia jurídica bajo la acusación de ser la mera expresión de los grupos dominantes, sustituyendo un

fetichismo por otro como lo hacen algunos “críticos” o los posmodernos. Todo lo contrario, se trata de recuperar para la sociedad toda la experiencia histórica-social que haga posible comprender y hacer inteligible las leyes que rigen a las tendencias en curso, dando sentido y coherencia al conocimiento. La enseñanza jurídica se debe hacer cargo de ser parte del poder dominante, pero no porque tiene que vérselas con las normas que atribuyen los Poderes institucionales y los vínculos entre los sujetos, sino porque el proceso de producción y transmisión consiste en mostrar u ocultar la trama del poder establecido en y por las prácticas sociales.

Por ello, a lo largo de los años, la enseñanza del derecho ha sido orientada por la tendencia tradicional de considerar a los estudiantes como meros receptores pasivos y acríticos de saberes ya elaborados, expuestos magistralmente por el docente, que marca la estructura jerárquica, autoritaria, selectiva y formalista del aprendizaje. No está en nuestro propósito hacer un cuestionamiento pedagógico estricto, sino mostrar que esta estrategia educativa es la más adecuada para eliminar la posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico y que, en épocas donde el fracaso del sistema educativo en los niveles previos a la universidad en lo vinculado a la calidad del servicio y a la excelencia académica de la formación, profundizan el traspaso de concepciones hegemónicas en el sentido común de personas que provienen de sectores o clases sociales diferentes.

Ante esta realidad, en los espacios institucionales universitarios ha surgido una tendencia que intenta revertir esta tradición, no solo desde el punto de vista pedagógico sino, sobre todo, desde la estrategia teórica y práctica de mostrar las ideologías que subyacen en cada concepción del mundo de las escuelas científicas. Para ello, el docente tiene como preocupación permanente la motivación del grupo estudiantil para el aprendizaje y el conocimiento de los contenidos de la asignatura mediante una práctica activa, dialógica, dinámica, creativa y sólida para pensar y aprehender críticamente los conocimientos, es decir, se procura que ejerzan su propio sentido crítico y los relacionen con los saberes que posee, desarrollen sus capacidades intelectuales más complejas (analizar, abstraer, resolver problemas, etc.), generen actitudes y pensamientos creativos y evalúen su proceso de aprendizaje, tomando conciencia de sus avances y dificultades.

Para estos fines, en las prácticas docentes este trabajo proponen realizar tareas orientadas con ejercicios de presentación resumida, analítica y crítica del material de estudio, además de la elaboración, exposición y comprensión del conocimiento científico. En nuestro caso, estas actividades cuenta con el seguimiento, la supervisión y la evaluación del equipo de cátedra, y la experiencia nos demuestra que a la mayoría de los estudiantes les resulta dificultosa realizar este tipo de aprendizaje sobre los textos jurídicos, de la jurisprudencia e inclusive de fuentes de información accesorias (prensa u opiniones doctrinarias menos elaboradas), básicamente porque su formación previa está basada en otra forma de entender el aprendizaje y la relación con el docente.

Así, en los ejercicios de presentación resumida se pretende lograr una síntesis fiel a la estructura y a las ideas presentadas en el texto original, corrigiendo las tendencias de los estudiantes a la mala comprensión o tergiversación de lo leído, procurando que sean breves e incentivando el uso del lenguaje personal (reduciendo las citas textuales). Aquí, la mayor cantidad de defectos aparecen en la comprensión de las ideas, en su reproducción fidedigna y en la recolección de las ideas fundamentales (con una tendencia a relevar datos de escasa significación o complementarios). Con el transcurso de los ejercicios, se mejora en esta práctica y se logran revertir gran parte de los resultados iniciales.

En lo que respecta a la realización de trabajos analíticos, se pretende que los estudiantes logren hallar la postura valorativa e ideológica del texto jurídico. En este ejercicio, inicialmente existe un número mayoritario de estudiantes que no logran identificar la escuela científica o las orientaciones no neutrales de los autores, más allá de su coincidencia o no con lo expresado en esos documentos analizados. Luego, con la debida orientación docente, y sin que esto deje de generar problemas de interpretación, se logra que los estudiantes puedan justificar los análisis elaborados con cierto rigor lógico y ciertas apreciaciones epistemológicas, pero la mala formación previa en las asignaturas genera la dificultad del manejo conceptual que se expresa en el escaso desarrollo de su capacidad de abstracción.

Finalmente, en los trabajos de análisis crítico se pretende que el estudiante utilice la estructura analítica anterior y que la estudie la dinámica del texto apreciando el rigor lógico de la demostración de los autores, la propiedad de sus argumentos, la correspondencia de las conclusiones, entre otros puntos. En esta instancia, existe una tendencia inicial de los estudiantes a la captación apresurada o defectuosa de lo

analizado críticamente, por lo que el trabajo docente trata de generar conciencia de estos defectos y propone formas para su corrección para ajustarlo a cierto rigor científico básico.

En todos los casos, se trata de ejercicios o trabajos con orientación formativa y de estímulo sobre el alcance o sentido de la objetividad y de su capacidad de análisis, síntesis y crítica. En todas las instancias, se privilegia el respeto a la pluralidad de interpretaciones con el único requisito obligatorio de la seriedad y fundamento de las posiciones que adopten los estudiantes, puesto que no se buscan repetidores de las posiciones y orientaciones asumidas por las cátedras sino la elaboración personal, reflexiva y crítica de los elementos que conforman una postura científica. De esta forma, los estudiantes no son evaluados por su capacidad para memorizar o acumular información acrítica, sino por la de reflexionar, pensar libre y científicamente, por la habilidad para detectar problemas, procurarse información, exponer resultados y plantear conclusiones, pasos comprendidos como condición necesaria para la comprensión, elaboración y crítica del conocimiento científico.

Esta visión de la enseñanza del derecho, además de resultar una propuesta pedagógica atractiva, puede (y de hecho lo logra en cierto sentido) develar los contenidos hegemónicos de la vida social que atraviesa el conocimiento de las ciencias jurídicas y aportar a la construcción de escenarios alternativos, vinculado con el compromiso que debemos tener por una buena sociedad y un buen régimen político y jurídico, que solo es posible cuando se procura la emancipación del género humano.

En la base de nuestra sociedad existen contradicciones que impiden un sistema unitario de conocimientos. En este sentido, una práctica docente no solo dedicada al debate académico y pedagógico sino también preocupada por tener sustento en datos de la realidad y visualizar la ideologización de la formación e información científica, debe formar al estudiante para que se forme y exija que las teorías se prueben y sean reacios a aceptar como ciencia jurídica cualquier clase de discursos pseudo-normativista que no diferencia la charlatanería del conocimiento, por la sencilla razón de que cierto tipo de literatura hace mucho daño y confunde las relaciones de poder más que el propio discurso científico proveniente de los instrumentos hegemónicos dominante. Es necesario enseñar a pensar desde las ideas coherentes de una teoría, gustar de la lógica, de las metodologías que miden y analizan, de orientar a mantener una postura escéptica y empírica, y, por sobre todo, a evitar que caigan en las redes de la narratología y del pensamiento mágico de las disposiciones jurídicas.

Integrando la perspectiva de género en la enseñanza del derecho

Mónica Andrea ANÍS y Mario Roberto VILLEGAS

El estudio de los derechos de las mujeres que incluyen la perspectiva de género como herramienta de defensa de los derechos humanos dentro de los Seminarios de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales y Políticas de la UNNE, además de tratarse de una innovación en nuestra casa de estudios y del cumplimiento de las obligaciones asumidas por el Estado argentino al ratificar la CEDAW, también intenta evitar la neutralización de las reflexiones acerca sobre el sentido de justicia o injusticia que muchas veces rodean a las leyes y a las decisiones judiciales, y que tienen mucho impacto en la construcción cultural de los modelos dicotómicos relacionados con el estudio del derecho .

En esta inteligencia, consideramos que nuestra experiencia utilizando el método de casos resulta una de las maneras más efectivas que hemos encontrado para mostrar, desde el análisis crítico, cómo la aparente neutralidad del derecho se encuentra atravesada por los estereotipos de género y que esta situación tiene impacto diferenciado en las propias normas positivas y en las decisiones judiciales.

Con el uso de este método de enseñanza se pretende que en el análisis de las sentencias, los estudiantes comprendan el mecanismo argumental que llevó al tribunal a determinada decisión, discriminando los elementos fácticos relevantes y ejercitando su juicio crítico. Por su parte, cuando se tratan de casos ficticios aportados por la cátedra se busca que los estudiantes puedan determinar con claridad la plataforma fáctica, luego analicen las normas y principios aplicables al mismo y finalmente puedan fundamentar la decisión que asumirían en la situación planteada. En los dos supuestos, se pretende que los estudiantes reconozcan sus propios prejuicios y los estereotipos culturales que muchas veces sobrevuelan esta problemática.

Palabras clave: perspectiva de género – método de casos – análisis crítico – criterios pedagógicos

Con casi sesenta años de historia, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste ha incorporado el estudio de los derechos de las mujeres en los programas de estudios oficiales. Es la primera vez que su inclusión alcanza un marco institucional y se logra precisamente en la asignatura Seminario de Derechos Humanos, que ha incluido la Unidad VI dedicada íntegramente a la problemática del ejercicio de los derechos femeninos desde una perspectiva de género.

Con anterioridad, esta unidad académica había llevado adelante una serie de líneas de trabajo en el ámbito de la investigación, la extensión y la gestión universitaria generadas por la cátedra de Seminario de Derechos Humanos y también por iniciativa de las autoridades. Así, se encararon proyectos de investigación acreditados por la universidad vinculados a la problemática de las mujeres (“Violencia de Género: conflicto entre derechos humanos de las mujeres y prácticas sociales e institucionales en Corrientes, período 2000-2010. Análisis desde una perspectiva jurídica y política de género”), propuestas de extensión universitaria acreditadas y realizadas en conjunto con la Municipalidad de la Ciudad de Resistencia, provincia del Chaco (“El derecho de las mujeres a una vida libre de violencia”), y la organización y puesta en funcionamiento de un Observatorio de igualdad de género y derechos humanos, en colaboración con otras unidades académicas y organizaciones de la sociedad civil. También, como es propio del ámbito universitario, se han presentado documentos en congresos y se ha colaborado con diversas publicaciones en revistas académicas y en comunicaciones científicas relacionadas con la temática.

Con su incorporación a la enseñanza de grado se cumple con abarcar todo el ámbito de la vida universitaria del nordeste argentino e implica el cumplimiento, por parte de la casa de estudio de referencia, de las obligaciones asumidas por el Estado argentino al ratificar la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer), normativa internacional que a partir del año 1994 posee jerarquía constitucional y que es considerada como la Carta Magna de las mujeres.

Ahora bien, la novedad de su incorporación a los estudios de grado en una instancia formativa permite, además de enfocar los estudios en los derechos de la mujer, incorporar a la perspectiva de género al estudio de las ciencias jurídicas y, con ello, advertir que la identidad femenina es construida socialmente, que resulta de los roles y atribuciones que cada sociedad en cada época otorga a cada sexo y también que es una estructura que divide el trabajo en aquel que se realiza en el hogar y aquel que se realiza en la esfera pública, dilucidando los puntos oscuros y las invisibilizaciones que legitima la desigualdad de autoridad y poder entre hombres y mujeres dentro de cada clase social, etnicidad, raza, edad o grupo humano, jerarquiza los valores atribuidos a los hombres institucionalizándolos como paradigma de la humanidad.

En este sentido, compartimos la crítica que realiza Marcela Puga (2008:II 533-558) a la enseñanza de las facultades de derecho de Latinoamérica, en cuanto sostiene que en estos espacios académicos se aprende a neutralizar las reflexiones sobre el sentido de justicia o injusticia que muchas veces rodean a las leyes y a las decisiones judiciales. Sostiene esta autora que esto se logra, en primer término, por la puesta en los principios generales del derecho y, luego, entendiendo que un principio verdaderamente neutral es aquel que se aplica invariablemente en cualquier situación y contexto. Obviamente, esto además implica neutralizar cualquier posibilidad de empatía con las personas que forman parte de los posibles conflictos, es decir, éstas dejan de llamarse María o Juan para convertirse en X o Y, sin sexo, sin historias ni posibles contextos.

Como docentes, estas reflexiones tienen mucho impacto en cuanto tratamos de transmitir las problemáticas relacionadas al género, a su construcción cultural con fuerte presencia en los modelos dicotómicos relacionados con el estudio del derecho.

En esta inteligencia, tratamos de generar en los estudiantes interés por la búsqueda de una serie de teorías que le permitan aproximar razonamientos desde una lógica más igualitaria y obtener destrezas relacionadas con el ejercicio de la profesión, en lo que 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.

Una de las maneras más efectivas que hemos encontrado para el análisis crítico de estas temáticas, que obviamente cuestionan la neutralidad del derecho y que pretenden develar precisamente el impacto diferenciado que tienen las normas y la importancia de los estereotipos de género en las decisiones judiciales, es el método de casos.

El método fue creado por Christopher Langdell, Decano de Harvard en 1870, y ha constituido un proceso de entrenamiento progresivo para enseñarle al futuro abogado a pensar como tal, a razonar, a distinguir, a apreciar las modalidades del caso, captando sus elementos relevantes y eligiendo las normas

jurídicas adecuada a su específico sentido. Es decir, pretende constituirse en un sistema de enseñanza y estudio del derecho, que tiene por objetivo que los estudiantes desarrollen cierta actividad técnica para desenvolverse en la actividad profesional.

El método de casos, así planteado, pretende a través del trabajo concreto con una serie de situaciones emergentes de sentencias judiciales y casos hipotéticos planteados por la cátedra, lograr la participación activa de los estudiantes a fin de que ellos comprendan, en el caso de las sentencias, el mecanismo mental que llevó al tribunal a determinada decisión, discriminando los elementos fácticos relevantes y ejercitando su juicio crítico. En los casos ficticios aportados por la cátedra se busca que los alumnos puedan en primer lugar determinar con claridad la plataforma fáctica de cada caso, luego analicen cuales son las normas y principios aplicables al mismo y finalmente puedan fundamentar la decisión que asumirían en la situación planteada. En los dos casos, se pretende además que los estudiantes reconozcan sus propios prejuicios y los estereotipos culturales que muchas veces sobrevuelan esta problemática.

Una experiencia muy estimulante surge al debatir estos tópicos en grupos, ya que allí se ponen sobre la mesa, las ideas y prejuicios de cada estudiante en relación a los roles y la supuesta condición natural de las mujeres, condicionados obviamente por su posición ideológica, religiosa y moral.

En este sentido, vemos con satisfacción que muchas veces los propios estudiantes pueden analizar críticamente las posiciones de la jurisprudencia, de la doctrina y también del plantel docente.

Al efecto, al igual que con todas las unidades del programa, preparamos al comenzar el cuatrimestre un libro de casos. Este libro está compuesto por sentencias judiciales y casos hipotéticos como adelantamos más arriba.

Antes de cada, de analizar los casos recomendamos la lectura de material a fin de que en la clase se analicen los casos tomando como base la opinión de algunos autores que trabajan las nociones relativas a la discriminación en general y las cuestiones de género en particular. En este sentido, existen importantes y lúcidos trabajos de la doctrina especializados en diferentes ramas de las ciencias jurídicas que transversalmente atraviesan la problemática, así como también se puede recurrir a los documentos elaborados por la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y por centros de estudios internacionales destacados como ELA (Equipo Interdisciplinario de Género y Justicia) nos permiten tener un paraguas teórico y metodológico para enfocar nuestras tareas.

Los análisis rigurosos logrados por los estudiantes sobre la legislación vigente, sobre las decisiones judiciales, y sobre las políticas públicas e la administración, permiten descubrir los estereotipos más comunes en los operadores del derecho argentino, como los conceptos de “mujer honesta”, “mujer mendaz”, “mujer instrumental”, “mujer corresponsable” y “mujer fabuladora”.

En este punto, a los estudiantes les resulta particularmente atractivo analizar la situación del derecho civil, en especial las formas cómo los autores tradicionales del derecho de familia presentan, siguiendo el esquema del código velezano, la clasificación binaria de hombre-padre-proveedor y mujer-madre-cuidadora, a lo que se suma la abnegación y el sacrificio propio de la “condición” femenina a lo largo de la literatura jurisprudencial.

También resulta con mucha potencia visualizante el análisis de la igualdad como norma y principio legal para el tratamiento de hombres y mujeres. Esto, que parece una verdad incuestionable, no es lo que ha sucedido a lo largo de la historia de nuestro derecho nacional, puesto que mientras nuestra constitución recepta la igualdad desde 1853/1860, es sabido que esta cláusula sobrevivió perfectamente con normas civiles que establecían que no todos los hijos tenían los mismos derechos, que las mujeres no poseían derechos electorales, que la mujer casada era incapaz, etc. Los estudiantes se sorprenden por haber pasado por alto esta reflexión tan clara, e incluso muchos no habían advertido la desigualdad y entendían que esta contradicción se había subsanado recién con la incorporación de los tratados de derechos humanos constitucionalizados.

En síntesis, el camino emprendido ha permitido la incorporación institucional de los estudios de los derechos de la mujer dese una perspectiva de género, así como también otorga la posibilidad de reflexionar sobre los problemas concretos (método de casos) que develan los estereotipos sociales y culturales, los conceptos ideológicos, y los prejuicios de toda índole, para avanzar hacia la formación más humana e igualitaria en las ciencias jurídicas.

Bibliografía.

- Bas Vilizzio, Magdalena y Guerra Basedas, Daniela (2012). “Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)”. En Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Facultad de Derecho (UBA). Año 10. Número 20. Buenos Aires: Rubinzal Culzoni
- Carlino, Paula (2007). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE.
- ELA - Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2005). Informe sobre género y derechos humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina. Buenos Aires: Biblos.
- ELA - Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009). Informe sobre género y derechos humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina (2005-2008). Buenos Aires: Biblos.
- ELA - Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2012). Autonomía y feminismo siglo XXI. Escritos en homenaje a Haydée Birgin. Buenos Aires: Biblos.
- Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Documentos disponibles en la web: http://www.csjn.gov.ar/om/index_b.jsp.
- Puga, Marcela (2008). “De celdas y tumbas. Introducción a los derechos de las mujeres”. En Gargarella, Roberto (coord.). Teoría y Crítica del Derecho Constitucional. t. II: Democracia. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Rossetti, Andrés y Alvarez, Magdalena (comp.) (2008). Derecho de las mujeres y de las minorías sexuales. Un análisis desde el método de casos. Buenos Aires: Advocatus.

Autonomía y función instrumental

Matías DÍAZ

Abogado (UNC). Especialista en Derecho Penal (UBA). Ayudante 2^a Dpto Penal (UBA).

El trabajo parte tiene como hipótesis la idea según la cual la visión instrumental —definida en términos de “otorgamiento de herramientas técnicas a los estudiantes que aseguren su éxito laboral”— de la enseñanza en la Universidad Pública, en general, y de la Facultad de Derecho, en particular, tiene una conexión inocultable con el concepto de “autonomía” dejado por las reformas educativas de los años 90.

Entre los muchos pliegues propios del concepto de autonomía universitaria que la caracterizaron en el período fundacional iniciado a partir de la Reforma Universitaria del año 1918 interesan: a) su conceptualización como elemento de una gesta social de cambio que brinda identidad a una institución legitimada como un espacio político de cambio social, y b) su compromiso con la democratización y el desarrollo profesional de la sociedad con prescindencia del Estado, o mejor dicho, con prescindencia de la dirección, control e incentivo estatal, más allá del compromiso y la carga de este último en su sostenimiento financiero. Lo interesante de estos aspectos radica en que ellos, en principio, de un lado, trascenderían con sus efectos al propio espacio académico y a las funciones universitarias tomadas cada una de ellas en particular, y del otro, definirían a la Universidad Pública como un espacio que no debería verse “determinado” o “regido” por normas o reglas producto de los avatares ideológicos que podrían surgir en ámbitos políticos y económicos ajenos al universitario.

Sin embargo, a partir de las reformas legislativas en materia educacional en la década del 90 es posible reconocer una universidad más ligada a una función económica, es decir, a las necesidades del mercado, y a la necesidad de búsqueda de fuentes de financiamiento.

Un hilo conductor atraviesa el surgimiento de una autonomía universitaria restringida por las demandas del mercado y “supervisada” por el Estado —cuya supervisión pone a la luz un especial tipo de relación entre éste y la Universidad Pública— y la concreción como patrón cultural de la visión instrumental de la Universidad Pública.

La autonomía se ve recortada por la presión a la orientación por el mercado en la producción de conocimientos específicos. Las reformas neoliberales brindan un concepto de autonomía universitaria puntualizado o restringido, librado a las reglas del mercado. Este concepto reformulado trae consigo, entre otras cosas, la confección de la curricula sobre la base de la dinámica del mercado de estudiantes.

La reducción de la autonomía universitaria tratada en el trabajo propuesto se expresa en el mejor de los casos como una segmentación de las prácticas académicas tradicionales y una inducción de su sentido. Esto

puede ser definido como una limitación de la autonomía académica en favor de la libertad de mercado. Desde otro punto de vista, es la libre elección de producción y trasmisión de conocimientos la que queda limitada, reitero, en el mejor de los casos, con el propósito de brindar herramientas necesarias para que los individuos compitan en el hostil mercado laboral.

La referencia a un exacerbado pragmatismo que desdobra el conocimiento en aquello que se considera “útil” y aquello que por constituir el universo de la cultura, lo humanístico o también la dimensión científica, pasa a recibir la categoría de “superfluo” corresponde a una cita de un artículo de Victoria Kandel (Kandel, V. [2010], Cuando la Universidad se enseña a sí misma. Revista Academia, año 8, Nº16, Facultad de Derecho, UBA), que apunta en la misma dirección que mi propuesta, esto es, la recuperación del sentido histórico de la Universidad Pública como medio para apreciar críticamente, primero, las demandas que se hacen a la Universidad en materia de enseñanza y, después, las respuestas pedagógicas de la propia Universidad.

Kandel menciona como una cuestión interesante que afecta la enseñanza en este nivel la primacía de una suerte de razón instrumental que formatea toda la etapa de los estudios universitarios y que impone la urgencia del otorgamiento de certificaciones que permitan una mejor capacidad para competir en un mercado de trabajo cada vez más competitivo. Así manifiesta que la Universidad atraviesa un proceso de creciente pragmatismo. Cita un trabajo de Martha Nussbaum (2010), Sin fines de lucro, Katz, España, donde la autora norteamericana plantea que el abandono de las humanidades en todos los niveles del sistema educativo (incluyendo la universidad), constituye un serio perjuicio para la ciudadanía y la vida democrática. Este abandono, “observado en el caso de la enseñanza de la filosofía, la historia, la práctica del pensamiento crítico, etc., impacta negativamente no sólo en la forma en que se enseña sino también en la forma en que se ejercen las profesiones en los ámbitos público y privado”.

Digamos entonces, como respuesta a la observación planteada por el Comité Evaluador, que el mantenimiento, y el reforzamiento, de la filosofía, la historia y el pensamiento crítico en la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho en las Universidades Públicas, junto con el desarrollo permanente de prácticas investigativas, coadyuva a recuperar el sentido amplio del concepto de autonomía universitaria perdido en la década del 90. Extenderme en precisiones sobre aquellas materias que se corresponden con estas categorías excedería el objeto de mi trabajo.

Introducción

La orientación excesivamente profesionalista que ha habido en el mundo universitario argentino y latinoamericano ha llevado a un cierto divorcio permanente entre el mundo de la técnica, del conocimiento específico y el mundo de los valores o el mundo del compromiso para con el país (Villanueva & Jaramillo, 2011). Muchas veces son los propios agentes de las instituciones quienes carecen de una noción sobre el sentido de la Universidad Pública distinta de la meramente instrumental (Kandel, 2010).

Al proclamar esta necesidad instrumental en la función pedagógica universitaria se lo hace teniendo en mente un determinado profesional y una determinada idea de éxito laboral. En esta línea, la construcción de un sentido de lo que realmente importa en términos de actividades universitarias, que repercute en las demandas a la institución, implica una idea del rol de la Universidad Pública y una definición de los principios que la guían. De allí que adquiera centralidad en esta discusión el concepto de autonomía universitaria con su carga valorativa y su fuerza productora de identidad de los integrantes de la institución universitaria (Vaccarezza, 2009).

En el presente trabajo intentaremos precisar la vinculación que existe entre el concepto autonomía universitaria y la función de la Universidad Pública, para después trazar el recorrido que une a la autonomía surgida con motivo de las reformas legales surgidas en los años 90 con esa visión instrumentalista dominante sobre las funciones pedagógicas universitarias, con una especial referencia al bagaje cultural, ideológico y político involucrado.

El concepto de autonomía legado de las reformas legislativas en materia de educación superior

Como en un sistema de interacción de influencias, el concepto de autonomía universitaria se debate en la continua construcción de la legitimidad social de la propia Universidad Pública. Esta legitimación en el pasado radicó, no sin tensiones, en la idea de un ente rector en la producción de la cultura, la profesionalidad y la ciencia (Vaccarezza, 2009).

Entre los muchos pliegues propios del concepto de autonomía universitaria que la caracterizaron en el período fundacional iniciado a partir de la Reforma Universitaria del año 1918 interesan: a) su conceptualización como elemento de una gesta social de cambio que brinda identidad a una institución legitimada como un espacio político de cambio social, y b) su compromiso con la democratización y el desarrollo profesional de la sociedad con prescindencia del Estado, o mejor dicho, con prescindencia de la dirección, control e incentivo estatal, más allá del compromiso y la carga de este último en su sostenimiento financiero. Lo interesante de estos aspectos radica en que ellos, en principio, de un lado, trascenderían con sus efectos al propio espacio académico y a las funciones universitarias tomadas cada una de ellas en particular, y del otro, definirían a la Universidad Pública como un espacio que no debería verse “determinado” o “regido” por normas o reglas producto de los avatares ideológicos que podrían surgir en ámbitos políticos y económicos ajenos al universitario.

Sin embargo, es conocido el contexto político en el cual fueron sancionadas las reformas legislativas en materia educacional en la década del 90 y cuáles fueron las premisas básicas en las que se sustentaron. El tradicional contrato social entre la Universidad Pública y el Estado se quebró dando paso a un mínimo Estado y un máximo mercado. De esta forma, operó una festejada reducción del Estado como garante del servicio educativo y responsable principal de su financiamiento, resultando al propio tiempo en el contexto de ajuste la presencia de un gobierno fuerte frente a un Estado débil (Mollis, 2008).

En este contexto es posible reconocer una universidad más ligada a una función económica, es decir, a las necesidades del mercado, y a la necesidad de búsqueda de fuentes de financiamiento. Este posicionamiento resulta coherente con el valor posmoderno atribuido a los procesos de producción del conocimiento que conciben al saber como una mercancía susceptible de transacción comercial en el mercado universal de bienes y servicios (Noriega & Montiel, 2014).

En la Argentina, la principal reforma legislativa en materia de educación superior en el contexto de las políticas neoliberales vino dada por la sanción de la ley 24521³³. Se afirma que a partir de este momento histórico se conmovieron los cimientos que brindaban una definida identidad a la Universidad Pública desde la reforma legislativa del año 1918. En particular, fue el principio fundamental de autonomía, ya complejizado antes de la década del 90 por diversas tensiones propias de la institución universitaria, el que se vio principalmente trastocado en su sentido. Es que la histórica idea de una comunidad universitaria que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas afines (Mollis, 2003).

La asunción de la producción de conocimientos y la asignación de saberes profesionales como recursos de la economía bajo el prisma político de la ola neoliberal no pudo desencadenar desde un punto de vista general una nueva valoración de las funciones de la Universidad Pública con una orientación de la enseñanza librada a los mandatos del mercado. A través del desarrollo de conceptos como eficiencia, segmentación presupuestaria, autonomía financiera y de mercado, privatización, entre otros (Vaccarezza, 2009), se planteó una reducción del concepto de autonomía, una pérdida de sentido y por lo tanto una alteración de identidad de las instituciones y de los sujetos involucrados.

Las reformas de los años 90 trajeron consigo un concepto de autonomía bastante concreto que nos acompaña hasta el día de hoy, y que puntualiza la facultad de las universidades para actuar en cuanto agentes económicos en el mercado, prestar servicios onerosos, crear empresas propias o mixtas, o patentar desarrollos (Vaccarezza, 2009). Paradójicamente, o no tanto, esa “autonomía”, en comparación con la propuesta como fundacional, implica una reducción del ámbito de generación de cambios y conlleva una sujeción a reglas, las reglas del mercado, justamente.

Se imprime una tendencia homogeneizadora, ya sea por medio de un control férreo o bien a través de evaluaciones externas de cumplimiento de pautas básicas, en una institución pensada en sus principios fundantes desde la heterogeneidad, la libertad y la amplitud de criterios, que identificaba la autonomía universitaria con la articulación de un pensamiento —en un sentido amplio del término— independiente.

La incorporación institucional y cultural de los valores implicados en las reformas de los 90 en adelante

En el siglo XXI, el poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y por último, de los debilitados Estados. Al circunscribir la mirada en la Universidad Pública y sus funciones sobre este paño ideológico encontramos que a las primeras les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia su “ser empleado” en relación de

³³ Ley Nº 24.521, “Ley de Educación Superior”, sancionada en fecha 20 de julio de 1995.

dependencia, y a las agencias internacionales les interesan estas mismas instituciones como dispositivos portadores de una identidad homogénea (Mollis, 2008).

Hemos visto el origen normativo de este acompañamiento político institucional de la Universidad Pública al avance del mercado y sus valores. Estas reformas representaron una redefinición de principios fundamentales. Obviamente, con esta redefinición hubo una alteración en la identidad que estos principios están llamados a conformar. Así, ese interés en la generación de un profesional como “ser empleado” es internalizado por los propios estudiantes que aspiran a obtener en la Universidad Pública los medios necesarios para adquirir esa entidad. Es decir, el interés de las corporaciones es naturalizado y transformado en demandas concretas de “sentido común” hacia la Universidad Pública, en consonancia con la alteración de la identidad fundacional de esta y su plexo axiológico.

La idea remite a un sistema circular de generación de la propia demanda en un cuerpo de consumidores que naturaliza los intereses del mercado, los adopta como propios y acepta los productos ofrecidos por la Universidad Pública de acuerdo con un procedimiento de evaluación y verificación, y, tras ello, interviene también en la definición de la legitimación social de la institución, no sin antes reclamar por la ineficaz prestación del servicio esperado.

Las derivaciones hacia una visión idea instrumental de la Universidad Pública

Las universidades como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que instituciones del y para el saber. Como rasgo más que preocupante, en ellas resulta evidente una desnaturalización de sus históricas funciones sociales como consecuencia de una fascinación por la ilusión de una identidad homogénea global (Mollis, 2008).

Entonces, como primer elemento a destacar, apreciamos una centralidad de la función docente direccionada por una tendencia hacia la uniformidad, y por consiguiente, un ocultamiento de las proyecciones que el concepto de autonomía universitaria en su sentido fundacional tenía en la propia institución y en la sociedad donde se incorporaba.

La autonomía se ve recortada por la presión a la orientación por el mercado en la producción de conocimientos específicos. Vimos que las reformas neoliberales brindan un concepto de autonomía universitaria puntualizado o restringido, librado a las reglas del mercado. Este concepto reformulado trae consigo, entre otras cosas, la confección de la *curricula* sobre la base de la dinámica del mercado de estudiantes³⁴. Pero esta sujeción de la vida universitaria a la dinámica de los mercados somete a las decisiones en materia de educación, por general de largo plazo, a la inmediatez de la dinámica económica en sociedades que carecen de función principal en la gestación de un desarrollo tecnológico prolongado (Vaccarezza, 2009).

En consecuencia, la reducción de la autonomía universitaria se expresa en el mejor de los casos como una segmentación de las prácticas académicas tradicionales y una inducción de su sentido. Esto puede ser definido como una limitación de la autonomía académica en favor de la libertad de mercado. Desde otro punto de vista, es la libre elección de producción y trasmisión de conocimientos la que queda limitada, reitero con el propósito de brindar herramientas necesarias para que los individuos compitan en el hostil mercado laboral.

Así adquiere primacía de una suerte de razón instrumental y pragmática que formatea toda la etapa de los estudios universitarios y que impone la urgencia del otorgamiento de certificaciones que

³⁴ Con esta referencia no pretendemos asumir una posición contraria a la producción de cambios en los planes de estudios y demás instrumentos curriculares. Por el contrario, la idea que sostiene la necesaria conservación, o recuperación, de valores promovidos por el concepto de autonomía universitaria originario de la Reforma del 18 debe tener en cuenta la fomentación en el propio seno universitario de un espíritu crítico que motorice sus propios cambios y los piense en función de sus intereses. Mas cabe entonces preguntarse: ¿quién promueve los cambios en el marco dado por la operatividad de este concepto restringido de autonomía universitaria producto de la década del 90? ¿Desde qué lugar se piensan las necesidades? Por lo pronto cabe pensar la necesidad de las reformas de planes de estudios y otros instrumentos con una visión que tenga en cuenta la identidad de la Universidad Pública (Cardinaux & Gonzalez, 2003). Es que el concepto de identidad universitaria abarca mucho más que la simple necesidad de actualizar un plan de estudios en función de una determinada mirada de las exigencias del mercado laboral según una particular concepción del rol de abogado. Una mirada como esta última reduciría la trascendencia y la capacidad de transformación social a cargo de la Universidad Pública.

permitan una mejor capacidad para competir en un mercado de trabajo cada vez más competitivo (Kandel, 2010).

Esta razón dominante impregnada de un exacerbado pragmatismo desdobra el conocimiento en aquello que se considera “útil” y aquello que por constituir el universo de la cultura, lo filosófico, o también la dimensión científica, pasa a recibir la categoría de “superfluo” (Kandel, 2010).

Podemos entonces aquí encontrar un punto de análisis para esa idea que desconecta la que sería la función principal en la enseñanza universitaria en la Facultad de Derecho —formar trabajadores en el ámbito del Derecho— y las materias y abordajes temáticos vinculados con la filosofía, la historia o la práctica del pensamiento crítico. Paradójicamente ello impacta negativamente no sólo en la forma en que se enseña sino también en la forma en que se ejercen las profesiones en los ámbitos público y privado (Nussbaum, 2010).

Conclusión

Así, la configuración de una Universidad Pública abocada principalmente a la entrega de títulos habilitantes para el ejercicio de una profesión con la carga de brindar las herramientas necesarias para que los egresados desarrollen satisfactoriamente un papel determinado en el mercado laboral no es casual ni deviene de sucesos impuestos por el devenir de las cosas. Responde a la impregnación en la cultura social de valores de mercado que modificaron el sentido de los saberes universitarios para convertirlos en conocimientos mercantilizados (Mollis, 2006).

Rescatar el valor de la Universidad Pública como un ámbito de aprendizaje de herramientas laborales desvinculado de aprendizajes sociales y políticos en el marco dado por los fenómenos del siglo XXI impone, es verdad, revisar dispositivos institucionales, lograr una sofisticación en sus decisiones para afrontar satisfactoriamente esta tarea (Carli, 2013).

La representación conceptual de una autonomía universitaria restringida vincula el fomento de los conocimientos que particularmente sean útiles. El sentido de la utilidad vendrá dado por pautas mercantiles. De allí que el mantenimiento y el reforzamiento de la filosofía, la historia y el pensamiento crítico en la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho en las Universidades Públicas, junto con el desarrollo permanente de prácticas investigativas, coadyuvan a recuperar el sentido amplio del concepto de autonomía universitaria perdido en la década del 90 y a disputar el predominio de esa visión mercantilista y pragmática de la enseñanza y sus contenidos.

Bibliografía

- Cardinaux, N. &. (2003). El derecho que debe enseñarse. *Revista Academia, año 1 N° 2, Facultad de Derecho UBA*.
- Carli, S. (7 de abril de 2013). La universidad no es sólo un ámbito de aprendizaje académico, sino también social y político. *La Nación*.
- Kandel, V. (2010). Cuando la Universidad se enseña a sí misma. *Revista Academia año 8 N°16 Facultad de Derecho UBA*.
- Lorca, J. (1 de mayo de 2012). Hay un proceso de inclusión excluyente. Entrevista a Ana María Ezcurra. *Página 12*.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: Identidades alteradas. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿Reformas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires : CLACSO.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En *Universidad e investigación científica*. CLACSO.
- Mollis, M. (2008). La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. *Revista del IICE Año XVI; N° 26, 88*.
- Noriega, J., & Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro* (1º ed.). Buenos Aires: Katz.
- Vaccarezza, S. (2009). Autonomía universitaria y transformación social. *Revista Pensamiento Universitario; Año 11; N° 12, 31*.
- Villanueva, E., & Jaramillo, A. (2011). Un desafío para las universidades: sustituir la importación de ideas. <http://sur.infonews.com/notas/un-desafio-para-las-universidades-sustituir-la-importacion-de-ideas>.

Enseñar igualdad para igualar

María Josefina Tavano y Cecilia Moyano Pregal

Derecho Privado IV (Contratos) y de Introducción al Derecho Privado. - Docente de Introducción al Derecho. Facultad de Derecho, UNCuyo.

Tomamos como punto de partida de nuestra ponencia, la situación de vulnerabilidad de los ingresantes a la carrera de Derecho en función de la desigualdad de conocimientos, de técnicas de estudios, de condiciones socio- económico, familiar, laboral y psico- afectivas. Las clases son superpobladas y los profesores son pocos teniendo en cuenta la cantidad de alumnos, por lo que la relación se torna distante. Así, el comienzo de la vida universitaria se hace difícil para los ingresantes, tanto desde el punto de vista académico, como social. Tratándose de una población vulnerable, si no pueden desarrollar lazos de compañerismo y contención entre pares, se van retrasando respecto de sus compañeros, se frustran, se aíslan, dejan de ir a la facultad y cada vez les es más difícil superar sus dificultades. Creemos que aprender sobre la igualdad como tema transversal de las materias que están cursando les daría un panorama de conexión de las distintas asignaturas con un enfoque teórico y práctico al que no accederán hasta años superiores y les permitiría reflexionar sobre su propia realidad, advirtiéndoles cómo el Derecho genera instituciones para propender a la igualdad. En nuestro plan de estudios las asignaturas prácticas se encuentran en los dos últimos años de la carrera; de modo que para los estudiantes de primer año los temas son muy teóricos, lo que les dificulta la comprensión, y los lleva a estudiar de memoria. Nuestra propuesta de clases teórico-prácticas planteadas como encuentros, sobre un tema específico como eje central, con un número limitado de estudiantes, con la guía de los profesores de primer año, y la intervención de otros actores, como de los alumnos ayudantes de la materias, una psicopedagoga y alumnos de años avanzados como pares, que generen confianza, creemos que aumentaría las posibilidades de igualdad.

Palabras clave: Igualdad- Inclusión- Transversalidad – Encuentros.

I-Situación de partida. El diagnóstico

Tomamos como punto de partida de nuestra ponencia, las dificultades de los ingresantes a la carrera de Derecho, que clasificamos en:

a.- Subjetivas: referidas a la problemática de los propios ingresantes, desde el punto de vista académico y desde el punto de vista psico-social/afectivo.

En el primer aspecto, la desigualdad de conocimientos, de técnicas de estudios, de herramientas de autonomía en el aprendizaje, son consecuencias de que los aspirantes provienen de distintos colegios secundarios, en cuanto a su formación (colegios de la Universidad Nacional de Cuyo u otros de reconocida trayectoria); a su especialidad (con inclinación a las ciencias sociales, o a las ciencias naturales, u otros con inclinación técnica); al tipo de colegio (público o privado) y a su ubicación (en la ciudad o gran Mendoza o en el resto de la provincia). Tales diferencias, implican diversos conocimientos que deben de algún modo nivelarse para asegurar un mínimo común. Esta nivelación implicaría también asegurar que los ingresantes tuvieran las competencias y habilidades mínimas necesarias para iniciar una carrera universitaria.

En cuanto al aspecto psico-social/afectivo, las desigualdades provienen de las distintas condiciones socio- económico, familiar, laboral y emocional. Es necesario considerar al alumno individualmente y en su propio contexto, y no simplemente como parte de una estadística.

b.- Objetivas: referidas al propio sistema educativo. Podemos mencionar las clases superpobladas, la escasa dotación docente, escasas dedicaciones, poco personal de apoyo, sistema de cursado no obligatorio, correlatividades y rendimientos laxos, que defraudan a los propios alumnos. Como ejemplo de la situación descripta, pueden mencionarse la cátedra de Derecho Romano está compuesta por siete docentes, con diferentes dedicaciones, para atender a 900 cursantes. Los alumnos pueden cursar las materias de segundo año sin haber rendido ninguna materia de primer año. Asimismo, se puede cursar tercer año, habiendo rendido sólo Derecho Privado I e Introducción al Derecho, con lo que se prolonga casi indefinidamente la duración real de la carrera.

Por otro lado, el ingreso a la Facultad de Derecho, no cumple con una real nivelación de conocimientos. El mismo se divide en dos partes: la primera corresponde a “Historia de las Instituciones Argentinas y Estrategias de Comprensión Lectora” y la segunda corresponde a conocimientos de

“Introducción al Derecho”, sumando en total 20 clases de tres horas cátedra cada una, divididas a razón de 10 clases para cada etapa. Naturalmente, en el escaso tiempo planificado para la nivelación, la misma es insuficiente, y no logra equiparar las desigualdades de nuestros aspirantes. Por ello, los que logran ingresar sin dificultad son aquellos que tuvieron la posibilidad económica de hacer un curso de Ingreso Privado, los que tuvieron una educación secundaria de nivel, aquellos que familiarmente están vinculados al ámbito académico y los que por sus propias aptitudes logran con esfuerzo prepararse para superar los exámenes. De modo que, la premisa del curso de ingreso que es nivelar a los alumnos tanto en conocimientos como en habilidades mínimas para un cursado exitoso durante el primer año, no cumple con su finalidad para un número importante de alumnos. Si bien muchos alumnos logran superar los exámenes de ingreso, luego ya como estudiantes universitarios les resulta muy difícil lograr autonomía y cumplir con las exigencias académicas.

Finalmente, el respeto a la diversidad y a la inclusión de las Universidades Nacionales, que han facilitado el acceso a la educación universitaria de estudiantes de sectores desfavorecidos, de Cens e incluso de alumnos mayores de 25 años que no han completado sus estudios secundarios, han generado una mayor accesibilidad a la educación universitaria, positiva de por sí; pero que no ha sido complementada con el seguimiento y acompañamiento para lograr una inclusión real. Por ello, es necesario que la Facultad no sólo planifique un Ingreso que permita la más equitativa y real nivelación de habilidades y aptitudes, sino que, en los primeros años de la carrera establezca dispositivos de apoyo para continuar e incentivar el desarrollo de esas habilidades y aptitudes para facilitar el rendimiento académico de los estudiantes del ciclo básico.

II-Nuestra Propuesta

A partir de este diagnóstico, nuestra propuesta, fundada en los estándares de acreditación de CONEAU para las carreras de Derecho, toma como ejes de trabajo: la transversalidad, la interdisciplinariedad y las clases prácticas. A tal fin, proponemos trabajar como tema a la **igualdad**, haciéndolo de modo transversal a las materias que se cursa en el primer año de la carrera, con el fin de vincular a las diversas cátedras de manera interdisciplinaria. Se busca una conexión entre las distintas asignaturas (y obviamente entre los docentes que trabajan en la propuesta) con un enfoque teórico y práctico. De éste modo se posibilita a los estudiantes de primer año una visión más práctica del derecho, a la cual recién acceden en los años superiores. Desde ésta visión, se les permitiría reflexionar sobre su propia realidad, advirtiendo cómo el Derecho genera instituciones para propender a la igualdad.

Las clases teórico- prácticas planteadas como encuentros, con un número limitado de estudiantes (no más de 50), con la guía de los profesores de primer año, y la intervención de otros actores (alumnos ayudantes de la materias, psicopedagogos y alumnos de años avanzados), aumentará las posibilidades de un aprendizaje significativo.

III-Plan de Trabajo

1- La estructura de trabajo se organiza de la siguiente manera:

- a) Módulos (clases teóricas y prácticas o talleres) con el acompañamiento de los docentes, ayudantes alumnos, psicopedagogos y alumnos de años avanzados;
- b) Materiales: textos especialmente elegidos para trabajar en grupos, material audiovisual (powerpoint, películas);
- c) Actividades mediadas (juegos educativos, juegos recreativos);
- d) Contacto interpersonal entre docente - destinatarios (menor grupo de alumnos), adscriptos y alumnos ayudantes- destinatarios; y finalmente, alumnos de años superiores – destinatarios (alumnos de primer año).

2- La propuesta se basa en dos pilares: a) el apoyo académico y b) el apoyo social integrador.

a) Apoyo Académico: a través de un curso teórico- práctico sobre la igualdad, trabajado de manera transversal a todas las cátedras de primer año. Parte de este curso fue aplicado en el año 1995, de forma voluntaria para la integración de conocimientos de primer año con una faz práctica de Derecho Procesal. Tuvo un enorme éxito y muy buena calificación por parte de los alumnos.

I-Introducción a la Filosofía: se propone el tema de la igualdad a través de las distintas concepciones de la misma hasta autores modernos que la vinculan con el concepto de justicia como Rawls o Dworkin.

II-Introducción al Derecho: la parte teórica del módulo analiza a la Igualdad desde las distintas ramas del Derecho; desde el Derecho Constitucional (igualdad ante la ley), desde el Derecho Laboral (in dubio pro operario); en el Derecho Penal (*in dubio pro reo*); en el Derecho Administrativo (interpretación a favor del administrado); en el Derecho de los Consumidores, etc. La parte práctica, a través de un taller, donde se analizarán artículos de la Constitución Nacional y de las diversas ramas del Derecho que se trataron en la parte teórica. Se espera los alumnos visualicen cómo la igualdad tiene diversas aplicaciones o manifestaciones conforme a la rama del Derecho al que se aplique. La evaluación implica aprender a leer artículos de las diversas leyes y jurisprudencia, trabajando con cuadros comparativos, mapas conceptuales y con gráficos.

III-Derecho Romano: se trata a la igualdad desde la concepción del ciudadano romano, de su organización social y de cómo se fueron encontrando alternativas, e incluso acciones para defender a los más postergados de la sociedad. Se trabaja con textos seleccionados de bibliografía y algunos de las Institutas de Gayo y de Justiniano. Se espera que los alumnos puedan ver la evolución jurídica de la igualdad que aparece vinculada con la evolución histórica de Roma y con distintos institutos como el beneficio de litigar sin gastos. También se espera que adviertan cómo las mujeres tuvieron en ciertos períodos, igualdad similar a los hombres.

IV-Derecho Privado I: el tratamiento de la igualdad en materia de capacidad, de género, de personas de la tercera edad. En esta materia la igualdad es un tema específico del programa, en relación a la capacidad, inhabilitación, vicios de la voluntad, lesión subjetiva, etc. Se pondrá especial atención en las normas recientes sobre igualdad de género. Se analizarán textos seleccionados y artículos de las distintas leyes que tratan el tema. Se pretende que los alumnos puedan advertir en concreto cómo el Derecho Privado prevé institutos que propenden a la igualdad. La igualdad pensada para los que están en igualdad y para aquellos que tienen alguna incapacidad o alguna inhabilitación; pero también para aquellos que “siendo iguales, no son tan iguales como los otros”. Se espera que los alumnos puedan vincular situaciones de desigualdad, cercanas a ellos con las situaciones previstas por los distintos institutos jurídicos para lograr una igualdad real. Se explicarán las diversas partes de un fallo judicial de modo que permitan analizar aquellos que propenden en concreto a la igualdad de los desiguales y también a la igualdad de género.

V-Historia de las Instituciones Argentinas: la Igualdad será analizada en las distintas etapas históricas hasta nuestros días, poniendo especial énfasis en la igualdad de género. Se vinculará con el curso de Filosofía, por entender que la igualdad desde el punto de vista histórico muestra una evolución que depende del pensamiento filosófico subyacente de una determinada sociedad. Se analizarán textos seleccionados de distintos autores. Se espera que los alumnos puedan elaborar una línea del tiempo con las principales etapas históricas y las características más importante de las mismas. Como indicador de resultado se les entregarán textos de diversos autores y se les pedirá que identifiquen a qué etapa histórica corresponde y cuál es el pensamiento filosófico subyacente.

VI-Derecho Procesal: se trata uno de los instrumentos más importantes de la igualdad que es el beneficio de litigar sin gastos; primer paso de cualquier proceso iniciado por alguien que está en situación de desigualdad. Es un tema vinculado estrechamente con la igualdad, pues permite el acceso a la justicia de aquellos que por dificultades económicas no podrían acceder a ella. Se enseña a leer jurisprudencia, en cada una de las áreas. Se trata de un conocimiento elemental que no se enseña en ninguna materia, pero que es indispensable para cualquier alumno. Se analizan diversos casos, entre ellos uno en el que se trata el abuso de derecho en el beneficio de litigar sin gastos. Se completa la parte práctica con una visita a Tribunales. Cabe destacar que gran parte de los alumnos ni siquiera conoce dónde están ubicados los mismos. A fin de evaluarlos, se pretende que los alumnos puedan redactar un beneficio de litigar sin gastos con las formalidades propias del Código Procesal Civil.

b) Apoyo integrador

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es que se aprende mejor en un ambiente amigable y cuando se logra crear con la institución un sentido de pertenencia. Muchos de los alumnos involucrados en el curso, seguramente tendrán dificultades de contactarse con compañeros, se sentirán sin amigos, en un ambiente nuevo y desconocido. Por ello, en cada sesión habrá un tiempo para el esparcimiento, a cargo de las distintas agrupaciones estudiantiles y alumnos de la facultad que se encargarán de ofrecer un refrigerio para los cursantes y de organizar juegos los que serán pautados con la coordinación con una finalidad netamente pedagógica. Los alumnos podrán participar también en las clases teóricas y prácticas, tratando

de comprometerse con aquellos estudiantes que se advierte necesitan más apoyo, de modo que puedan contar con un par que los guíe, aconseje y acompañe.

IV-Conclusiones

Proponemos a estas Jornadas:

- 1-Establecer la necesidad de propender a ingresos universitarios que tengan una conformación y duración suficiente como para poder desarrollar y evaluar las verdaderas aptitudes y habilidades que presentan los ingresantes, intentando una real nivelación;
- 2-Establecer que la nivelación, no se agota en el ingreso, que este es parte del ciclo básico, y que la misma debe continuar durante el primer año de la carrera;
- 3-Propender a la integración de los ingresantes no sólo en la faz académica, sino también en los socio afectivo y en el sentido de pertenencia a la facultad;
- 4-Utilizar los estándares de acreditación de CONEAU para las carreras de Derecho, como ejes de trabajo: la transversalidad, la interdisciplinariedad y las clases prácticas;
- 5-Utilizar un tema, en nuestro caso proponemos a la **igualdad**; pero podría ser cualquier otro, de modo transversal a las materias que se cursan en el primer año de la carrera, con el fin de vincular a las diversas cátedras de manera interdisciplinaria; en un doble sentido, una conexión entre las distintas asignaturas y entre los docentes que trabajan en el Proyecto con un enfoque teórico y práctico.
- 6-Instrumentar realmente de clases teórico- prácticas planteadas como encuentros, con un número limitado de estudiantes (no más de 50), con la guía de los profesores de primer año, y la intervención de otros actores
- 7-Sumar a la actividad académica la actividad lúdica y recreativa como instrumentos para mejorar el aprendizaje.

El rol del docente de Primer Año de la Carrera de Abogacía

Cecilia Moyano Pregal

Abogada, J.T.P. en la cátedra de Introducción al Derecho en la Facultad de Derecho de la UNCuyo, J.T.P. en la cátedra de Introducción al Derecho en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad del Aconcagua, Docente del Ingreso a la Facultad de Derecho de la UNCuyo, CO-coordinador y Tutor Docente en el Programa “*Itinere*” dependiente del Programa “Traces (Trayectorias Académicas Estudiantiles)” de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Durante mis años en la docencia, me he desempeñado en el primer año de la Carrera de Abogacía como docente de la cátedra de Introducción al Derecho y también he sido docente tutor en un Programa de Tutorías de primer año. Dicho Programa fue implementado como sistema de acompañamiento para los alumnos que presentan alguna dificultad en su trayectoria académica y no pueden lograr el rendimiento académico mínimo. Si bien tales acciones tutoriales son buenas en sí mismas, no tienen un alto impacto ya que al ser optativas sólo pocos estudiantes acuden a las mismas. Por ello, el porcentaje de rendimiento académico negativo en el primer año sigue siendo muy alto y es un flagelo que debemos revertir.

Las diferencias de los estudiantes no logran nivelarse en el ingreso por lo que las mismas se mantienen y en muchos casos se agravan en el Primer año, lo que se suma a la problemática de la masividad de alumnos que también atenta contra la relación docente-alumno. En la actualidad, el docente no contempla las características de los estudiantes que provienen de ámbitos y circuitos formativos desfavorecidos ni tampoco tiene en cuenta la diversidad de conocimientos y competencias en función a su educación secundaria, de modo que en su mayoría los docentes ignoran las características del perfil del estudiante que tienen enfrente.

La intención de ésta ponencia es analizar el perfil del tutor y del docente como uno mismo, no como estamentos separados y desconectados, pues, es en el primer año de la carrera donde el rol del Docente cobra mayor importancia a los fines de acompañar el paso de la educación secundaria a la Universidad y garantizar la permanencia del estudiante en esta nueva etapa de su vida.

Palabras clave: docente tutor – perfil del estudiante – acompañamiento - diversidad.

INTRODUCCIÓN

Durante mis años en la docencia, me he desempeñado en el primer año de la Carrera de Abogacía como docente de la cátedra de Introducción al Derecho y también he sido docente tutor en un Programa de Tutorías que depende de la Secretaría Académica de la UNCuyo en el primer año y el Ingreso. Dicho Programa fue implementado como sistema de acompañamiento para los alumnos que presentan alguna dificultad en su trayectoria académica y no pueden lograr el rendimiento académico mínimo. Si bien tales acciones tutoriales son buenas en sí mismas, no tienen un alto impacto ya que al ser optativas sólo pocos estudiantes acuden a las mismas. Por ello, el porcentaje de rendimiento académico negativo en el primer año sigue siendo muy alto y es un flagelo que debemos revertir.

Las diferencias de los estudiantes, tanto de conocimientos como actitudinales, no logran nivelarse en el Ingreso por lo que las mismas se mantienen y en muchos casos se agravan en el Primer año. Pero por otro lado, es importante destacar que, en la actualidad, el docente no contempla las características de los estudiantes que provienen de ámbitos y circuitos formativos desfavorecidos ni tampoco tiene en cuenta la diversidad de conocimientos y competencias en función a su educación secundaria, de modo que en su mayoría, los docentes ignoran las características del perfil del estudiante que tienen enfrente.

La intención de ésta ponencia es analizar el perfil del tutor y del docente como uno mismo, no como estamentos separados y desconectados, pues, es en el primer año de la carrera donde el rol del Docente cobra mayor importancia a los fines de acompañar el paso de la educación secundaria a la Universidad y garantizar la permanencia del estudiante en esta nueva etapa de su vida.

Este cambio de mirada en la problemática del primer año de la carrera, intenta desplazar la visión unívoca de considerar que siempre la dificultad está en los estudiantes. Por ello, al ser la relación de enseñanza – aprendizaje una relación bidireccional, también debemos analizar al docente, quien forma parte fundamental en esta relación. Desde la visión de muchos de ellos, el problema es que el alumno viene mal formado de la educación media, no sabe leer, escribir, razonar, etc..... Pero con esta concepción no avanzamos en ninguna mejora. Esas falencias están y seguirán estando, de modo que el docente universitario debe ser consciente de las mismas y en consecuencia, su práctica docente debe cambiar en función de tales dificultades. El alumno que tienen en su curso, no es el alumno que ellos fueron, ni el que tuvieron hace diez años atrás. Es una generación distinta, por lo que el abordaje educativo tiene que ser necesariamente diferente.

DESARROLLO: RASGOS DEL DOCENTE TUTOR

El docente de primer año debe tener una doble función. Su actividad netamente docente en cuanto a los disciplinar, pero a su vez su rol como tutor de acompañamiento para el alumno que transita sus primeros pasos en la Universidad. Desde su perfil como tutor, el docente debe tener en cuenta en primer lugar el rol protagónico del alumno. Ser un observador participante en el análisis de las dinámicas grupales en el aula. Ser un facilitador de la comunicación y la participación, y para ello debe realizar una escucha eficaz de las intervenciones de los estudiantes, sus dudas y sugerencias. Debe ser abierto, flexible y debe asumir una actitud sincera y comprensiva de los problemas del alumnado. Debe respetar para ser respetado y tener una actitud asertiva para evitar el distanciamiento por miedo de los alumnos.

Asimismo, debe tener aptitud para entablar y sostener vínculos de comunicación así como aptitudes pedagógicas didácticas para apoyar a los alumnos con dificultades en el estudio ayudando a generar estrategias y hábitos de estudio autónomos. Por otro lado, atento a que muchas de las dificultades de nuestros estudiantes tienen relación con problemáticas personales, familiares y/o psico afectivas, debe el docente tutor tener una actitud solidaria y de contención afectiva, lo que permitirá el acercamiento del alumno que quizás busca una ayuda que se le puede brindar desde el gabinete de apoyo psicopedagógico o psicológico, pero que es muy difícil que el alumno busque voluntariamente por vergüenza o estigmatización. Por ello, son complementos indispensables de ésta función la confidencialidad y discreción en el manejo de la información personal del alumno.

Desde su perfil Docente debe ser un facilitador y orientador de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Debe tener una formación continua tanto desde lo disciplinar como desde lo pedagógico. Asimismo debe conectarse de manera continua con los demás docentes del mismo ciclo para intercambiar experiencias e intervenciones respecto a determinados alumnos. También compartir metodologías o actividades para que el alumno no considere a cada cátedra como una isla, sino que pueda entender que los profesores conforman un equipo de trabajo y que están informados y comunicados entre ellos. Ello le

posibilita guiar a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes tiempos y diversas capacidades en cada uno de ellos.

La capacitación del docente como tutor requiere que tenga conocimientos referidos a cómo orientar el aprendizaje y maneje estrategias de aprendizaje encaminadas a generar un alumno autónomo que pueda superar las dificultades que puedan surgir durante su trayectoria académica. Eso implica también, transmitirle al estudiante que los problemas e imprevistos pueden surgir siempre y que hay que estar preparado para seguir a pesar de ellos (prepararlos para el caos). Por ellos la formación actitudinal es imprescindible en el proceso de enseñanza. Hay que preparar al estudiante también para las experiencias de fracaso y la frustración que a veces conlleva desaprobando los exámenes. Muchas veces, el fracaso los paraliza y el miedo a volver a fracasar hace que los estudiantes abandonen su camino. Esta sensación puede revertirse con el acompañamiento del docente tutor que debe contener y ayudar a superar las adversidades.

El docente-tutor debe formarse continuamente. Pero también es importante que el docente quiera asumir ese nuevo rol. Debe entender las problemáticas desde la empatía con los alumnos, y entender que puede desde su lugar mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. El docente debe entender que no es sólo un transmisor de conocimientos, que no es solo un formador de abogados, sino que es un transformador de personas, de seres humanos, y que su función en tal proceso es integral.

Que este nuevo rol del docente es actualmente una necesidad ante el cambio de los alumnos que llegan a la Universidad. Es importante que el docente sepa que el perfil del alumno que fue él o que tuvo hace veinte años, no es el mismo que hoy tiene sentado en su aula. Por ello, el docente tampoco puede ser el mismo que hace veinte años atrás. La necesidad del cambio está dada por los propios sujetos. De lo expuesto, es que surge naturalmente el cambio de perfil del docente, más aún en la primera etapa de la vida universitaria, que es donde el estudiante padece las mayores dificultades para adecuarse a las exigencias de la educación superior.

Podemos criticar una y otra vez las falencias de los alumnos que llegan a la Universidad, echándole la culpa al sistema educativo de las carencias de nuestros estudiantes. Pero con ello no solucionamos el problema. Si nuestros alumnos no saben leer, escribir, producir textos, etc... debemos enseñarles tales competencias. Para ello, el docente cambiar la mirada de creer que porque está en la Universidad no le corresponden tales funciones, y sencillamente planificar actividades que puedan desarrollar tales habilidades desde los contenidos disciplinares de su materia. Esta propuesta implica mayor disponibilidad de trabajo y esfuerzo por parte del docente. Es por eso que son importantes los rasgos antes señalados para seleccionar a los docentes que van a integrar las cátedras de los primeros años.

El docente tutor debe ser consciente en todo momento de la diversidad de sus estudiantes. Ello implica que deba diseñar estrategias para modificar las condiciones de base para igualar las posibilidades de sus alumnos.

El docente tutor debe tener vocación de servicio, compromiso con los objetivos de la institución, trabajar sobre los vínculos del alumno con su entorno para que el alumno no esté solo frente a las dificultades, trabajar los vínculos con los demás docentes para intercambiar experiencias y planificar intervenciones.

El docente tutor debe tener presente que todos sus estudiantes son distintos y aprenden de forma distinta. Que el respeto y liderazgo en el aula se da por el respeto y el compartir con el alumno, no solo por el saber y la transmisión de conocimientos.

Actualmente se cree que estas funciones recaen directamente en psicólogos, psicopedagogos o profesores en ciencias de la educación. Pero el accionar de los mismos separado de lo disciplinar, desconectada de la actividad de los docentes, carece de eficacia alguna. Por ello, es que se promueve que el docente no se limite únicamente a la formación académica del estudiante, sino que deba asumir otros aspectos de la formación, para que la misma sea integral, desarrollando en ellos habilidades sociales, trabajando lo procedimental y lo actitudinal, teniendo en cuenta también los aspectos emocionales.

Se pretende que el docente-tutor genere un nexo con los alumnos de manera tal que pueda asistirlo en la problemática detectada, o derivarla en si es necesario a un profesional de otra área, pero estar al tanto del seguimiento del alumno que derivo para poder articular los dispositivos de apoyos con sus actividades en el aula.

SINTESIS

Conceptualmente para nosotros el docente tutor es aquel que acompaña, orienta y facilita el aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de que sean capaces de regular su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida estudiantil y profesional.

Proponemos el cambio del perfil del docente de primer año, el que debe cumplir con la función tutorial como función de acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Hoy, en el contexto de la Educación Superior este rol en una demanda necesaria de los nuevos desafíos que nos plantean el cambio generacional de nuestros estudiantes. De la diversidad de nuestros destinatarios y las distintas necesidades a las que hay que abordar, para lograr dar una solución real a la problemática del fracaso educativo.

La intención final es lograr la madurez de los estudiantes del primer año, enseñarles a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera responsable, acompañar el tránsito en sus primeros pasos en la Universidad para que puedan seguir de trayectoria académica de manera autónoma.

La experiencia de las tutorías individualizadas a estudiantes en la carrera de Abogacía de la UNC RUIZ JURI María y QUIROGA Soledad

Lic. en Relaciones Públicas y Prof y Lic. en Ciencias de la Educación respectivamente. Secretaría Académica de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, las tutorías individualizadas a estudiantes, a cargo de los abogados adscriptos, se vienen consolidando desde el año 2011 como un dispositivo pedagógico potente para complementar la enseñanza de las asignaturas al interior de las Cátedras abordando con ello tres líneas de acción: mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en los exámenes finales; promover la formación de los Recursos Humanos docentes de la Facultad, e identificar dificultades en el estudio de las distintas asignaturas por parte de los alumnos, a los fines de transmitir esta información a las respectivas cátedras.

La propuesta consiste en contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y la efectividad de los alumnos a través del desarrollo de hábitos adecuados de estudio. ¿Cómo se procede? mediante estrategias de atención personalizada a los estudiantes complementando las actividades docentes y apoyando su trayectoria educativa para disminuir los riesgos de bajos rendimientos que se manifiestan en la no aprobación de las asignaturas y abandono de la carrera.

Las principales técnicas de enseñanza que han venido implementando los tutores tienen que ver con el estudio dirigido y el método del caso, promoviendo en los alumnos un trabajo comprometido con el conocimiento y, con ello, su alfabetización académica.

Al 2014 este proyecto cuenta con doscientos tutores y son más de cien los alumnos que solicitan tutorías cada semestre. Es de cien por ciento el porcentaje de estudiantes que aprueba el examen final tras haber participado en la tutoría y las experiencias son sumamente satisfactorias tanto para ellos como para los adscriptos.

Palabras claves: Tutorías individualizadas a estudiantes-Desempeño académico-Formación pedagógica de los abogados adscriptos- Inclusión educativa.

1. Introducción

Las tutorías en la universidad, en las diversas formas que pueden adoptar, se constituyen en dispositivos fértiles para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí tienen lugar. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDYCS), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) cuenta actualmente con una población de aproximadamente 13.600³⁵ estudiantes y como una medida remedial para promover mejoras en el desempeño académico implementa, desde el año 2011, el Proyecto: *Tutorías Individualizadas a Estudiantes*, bajo la coordinación de la Secretaría Académica. Quienes llevan a cabo las tutorías son los abogados adscriptos a las diferentes asignaturas, en adelante nos referiremos a ellos llamándolos indistintamente: adscriptos tutores, o tutores.

³⁵ Información obtenida a partir del Anuario Estadístico 2012.

El Proyecto comenzó a implementarse en el marco de un Programa Académico propuesto por el Rectorado de la UNC (Res. HCS N° 963/11; HCD N°370/11; HCS N° 2333/12; HCD 428/12). A principios del año 2014, a través de la Res. Decanal N° 1044/14 se logró formalizar esta propuesta de inclusión educativa en el ámbito de la Carrera de Abogacía y se la enmarcó en la Ordenanza que regula las actividades que deben realizar los adscriptos.

En esta contribución, compartimos las características del dispositivo pedagógico diseñado para la implementación del Proyecto, considerando las estrategias utilizadas para su planificación, desarrollo y evaluación, tomando en cuenta dimensiones *institucionales; curriculares y pedagógicas*. Además, tomamos en cuenta las tres líneas de acción en base a las cuales se estructura el Proyecto: mejorar el rendimiento de los estudiantes en los exámenes finales de las asignaturas; promover la formación de los Recursos Humanos docentes de nuestra Facultad e identificar posibles problemas y dificultades de los alumnos en el estudio de las asignaturas.

2. Institucionalización del Proyecto y aspectos operativos

Desde la *dimensión institucional*, se vienen poniendo en marcha las siguientes estrategias para la implementación, desarrollo y evaluación del Proyecto, relacionadas con la difusión, las inscripciones y la implementación de las tutorías.

La *difusión* se realiza principalmente a través de la Secretaría Académica y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Los medios utilizados son la folletería y cartelería impresas, el correo electrónico, la mensajería a través de la plataforma virtual y el “de boca en boca”. En un primer momento, primaron los medios impresos, aspecto que se ha modificado y recientemente, se le viene otorgando un uso más significativo a los medios virtuales de comunicación, con el objeto de disminuir los costos y otorgarle un mayor alcance en la difusión.

Con respecto a las inscripciones, una vez regularizada una asignatura determinada, los estudiantes pueden solicitar la tutoría inscribiéndose en la Secretaría Académica durante los meses de mayo y octubre. Por su parte, los adscriptos, pueden hacerlo durante todo el año en sus respectivos Departamentos de Coordinación Docentes. En función de la asignatura en la que realizan la adscripción, el departamento puede ser: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, Derecho Procesal y de Práctica Profesional, Estudios Básicos, Derecho Social. Tanto los alumnos como los adscriptos se inscriben voluntariamente al Proyecto y, una vez inscriptos, aguardan la comunicación de Secretaría Académica para comenzar las tutorías a partir de una entrevista inicial.

Las tutorías suelen tener una duración de entre 10 y 20 hs. en total. Durante cada encuentro, de entre una y dos horas de duración, los estudiantes y adscriptos firman una planilla de asistencia que luego se adjunta al expediente que presentan por mesa de entrada a la Secretaría Académica para la obtención del certificado. En dicho expediente, los adscriptos adjuntan también un informe donde detallan aspectos didácticos y disciplinares relativos al desarrollo de la tutoría. La elaboración de este documento posibilita al menos cumplir con tres propósitos: oficiar de ejercicio metacognitivo de la propia tarea como tutores; brindar información oportuna para establecer mejoras en la puesta en marcha del proyecto; sistematizar información interesante para las diferentes cátedras, señalando tanto los obstáculos que se identifican en el rendimiento académico como las estrategias pedagógicas implementadas.

3. La figura del adscripto en la Carrera de Abogacía y el rol del adscripto tutor

Desde hace más de treinta años, en la Facultad se advierte una preocupación especial por la formación de los docentes y de los abogados adscriptos de las diferentes asignaturas. Muestra de ello, es que desde el año 1985, existe en la Facultad una Ordenanza que regula el régimen de adscripción de la Carrera de Abogacía, instrumento legal que se vio modificado en el año 2006. La importancia significativa de atender a la formación de los adscriptos se visualiza una vez más en la iniciativa que presentamos en esta contribución.

En la Carrera de Abogacía, la adscripción comprende diferentes instancias de formación, dentro y fuera del trabajo en las cátedras: el Curso de *Metodología de la Enseñanza* y el de *Metodología de la Investigación*. En el caso de los tutores, es requisito que hayan cursado o estén cursando el primero de los cursos. En

número de adscriptos es cada vez mayor en la Facultad, llegando a ser actualmente un total aproximado de 1200³⁶.

En el marco de las tutorías son claves las instancias de capacitación destinadas a los adscriptos, que se realizan en torno a temáticas tales como: recursos didácticos, teorías psicológicas del aprendizaje, actividades de aprendizaje, entre otros. También resultan valiosas las reuniones mensuales donde realizan intercambios entre adscriptos y asesoras pedagógicas para compartir las experiencias que se van viviendo en el marco de las tutorías.

La Secretaría Académica creó hace dos años un entorno virtual a través del cual se brinda información sobre el desarrollo del proyecto, se comparten los informes elaborados por los adscriptos, las estrategias didácticas implementadas y se puede participar en foros de discusión sobre diferentes temáticas.

4. Características del desarrollo de las tutorías

Para comenzar este apartado, es clave señalar el valor de la entrevista inicial con el estudiante y los primeros acuerdos donde se realiza, por parte del tutor, una indagación sobre trayectoria académica previa y situaciones personales; consulta sobre los materiales de estudio que utiliza; las razones por las que han solicitado la tutoría y sus expectativas.

Se genera aquí una oportunidad de diálogo e intercambio entre el tutor y el estudiante para establecer un *contrato pedagógico*. En esta instancia se establece un primer cronograma donde se organizan fechas de encuentros previos a la fecha del examen final. Esta primera reunión es organizada por la Secretaría Académica y, de aquí en adelante, son los mismos tutores y estudiantes quienes gestionan sus próximas reuniones y solicitan en dicha Secretaría o en Bedelía lugares físicos para llevarlas adelante.

A partir de los informes por expediente que presentan los adscriptos e intercambios orales que se mantuvieron en reuniones informativas en la Secretaría Académica, se ha identificado que las *técnicas de enseñanza* más utilizadas son: el estudio dirigido a través del uso de guías de estudio elaboradas por los adscriptos y supervisadas por los profesores titulares y adjuntos; exposiciones dialogadas por parte de los adscriptos utilizando mapas conceptuales, esquemas, líneas de tiempo, cuadros comparativos; uso de resúmenes y síntesis para brindar explicaciones; estudio de casos y aprendizaje basado en problemas. En las explicaciones los tutores desarrollan ejemplos tomados de la vida profesional.

Por su parte, los estudiantes realizan las siguientes *actividades de aprendizaje*: elaboración de textos a partir de la realización de resúmenes y síntesis; lectura orientada; toma de apuntes sobre temas claves; resolución de casos prácticos especialmente seleccionados por el tutor en función de la asignatura y contenidos específicos en cuestión.

Los principales recursos didácticos utilizados durante las tutorías son: programa de la materia; textos de estudio propios de cada asignatura; códigos y leyes; guías de estudio que integran preguntas sobre la bibliografía para identificar ideas principales y secundarias; recursos gráficos (mapas conceptuales, esquemas, líneas de tiempo, cuadros comparativos y cuadros sinópticos); resúmenes y síntesis; casos prácticos y jurisprudencia; artículos periodísticos y aulas virtuales como entornos que complementan las instancias presenciales. En todos los casos, se trata de materiales educativos autorizados por la cátedra.

Entre los principales obstáculos para el buen desempeño académico de los estudiantes, los tutores identifican que, en muchos casos, tienen que ver con: la selección que realizan de *recursos didácticos para estudiar* (muchos no estudian a partir de los materiales propuestos por la cátedra, utilizando en su lugar algunas sistematizaciones que publican academias particulares o bien estudian a partir de resúmenes elaborados por ellos o sus compañeros); capacidad para la *resolución de casos prácticos* (ya que la escisión teoría y práctica aún se perciben en las prácticas docentes y los estudiantes no desarrollan el razonamiento jurídico necesario para resolverlos). Otra dificultad que se evidencia en la tutoría es que no preguntan las dudas que se les van presentando durante el cursado; les cuesta organizar la bibliografía propuesta; no estudian a partir del programa oficial de la cátedra, se limitan a trabajar a partir del listado de bolillas y temas; disponen de poco tiempo para dedicar al estudio y suelen realizar un estudio memorístico; tienen dificultades para apropiarse del lenguaje técnico y señalan ciertos temores a presentarse los exámenes finales.

³⁶ Actualmente, se está implementando en la Facultad un software que permitirá el registro y actualización permanente de los datos de los adscriptos y sus respectivos procesos de adscripción, por Departamento. Esto permitirá sin dudas llevar un registro confiable de la información relativa a un recurso humano tan valioso para la Facultad.

Durante la tutoría, la mayoría de los adscriptos utilizan estrategias de evaluación permanente durante el proceso. De esta forma, se generan instancias de autoevaluaciones orales, a través de preguntas sobre las distintas unidades didácticas, la resolución de cuestionarios y guías de estudio; entre otras alternativas donde el tutor solicita al estudiante que brinde evidencias sobre sus propios aprendizajes.

Las asignaturas en las que se registra una mayor cantidad de tutorías corresponden a los primeros y últimos años de la carrera, específicamente podríamos nombrar a las siguientes asignaturas de los primeros años: Introducción al Derecho; Derecho Penal I y II; Derecho Procesal Penal; Derecho Constitucional; Derecho Administrativos; y de los últimos: Derecho Internacional Público; Derecho Internacional Privado; Derecho de la Navegación. Podríamos señalar que este hecho coincide con dos períodos críticos en el cursado, continuidad y permanencia de los estudiantes en una carrera universitaria.

5. Consideraciones finales

Tal como hemos venido señalando, las principales potencialidades de las tutorías se encuentran el hecho de presentar al estudiante diversos modos de apropiarse de los contenidos y, con ello, de integrarse en la cultura académica y disciplinar de la universidad (Carlino, 2007). Asimismo, las tutorías ponen en evidencia algunas prácticas naturalizadas en la tarea docente, tales como el temor de los estudiantes a preguntar sobre sus dudas durante el cursado, o el predominio de clases magistrales que limitan las instancias de participación y consulta. Se destaca la importancia del acompañamiento individualizado que complementa el cursado de las asignaturas y prepara al estudiante para enfrentarse al examen final.

Dos aspectos claves que podrían potenciarse en el desarrollo del Proyecto son, por un lado, relevar y sistematizar información sobre la tutoría desde la perspectiva de los estudiantes (se lo hace de manera informal pero no se dispone de registros); por el otro, mejorar el proceso de retroalimentación de la labor docente a partir de lo que se observa en dichas tutorías, ya que, por distintas cuestiones, no se logra transmitir a las cátedras, en tiempo y forma, la información relevada en las tutorías.

6. Bibliografía

CARLINO, Paula (2007) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DUARTE, María Elena (comp.) (2013) *Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC. Córdoba, UNC*.

La figura del tutor en la enseñanza de la práctica profesional

Omar Ulises D'Andrea

Abogado, Magister en Política y Gestión Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesor Titular en la Cátedra A de Seminario de Orientación en Derecho Público, Profesor Adjunto en la Cátedra A de Derecho Público Provincial y Municipal, Profesor Libre de la Cátedra A de Derecho Constitucional, Miembro de la Comisión de Evaluación Permanente de la UNNE. Cumpló mis funciones en la Facultad de Derecho Cs.Soc. y Pol. De la UNNE, en la ciudad de Corrientes Argentina.

Gustavo Adolfo Franco

Abogado, Adscripto en la Cátedra A de Seminario de Orientación en Derecho Público y Adscripto en la Cátedra A de Derecho Público Provincial y Municipal. Auxiliar Administrativo de la Oficina de Concurso y Evaluación Docente de la Fac. de Dcho.Cs.Soc. y Pol. De la UNNE.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste, como otras instituciones de educación superior, ha avanzado en temas vinculados a la enseñanza. No obstante ello, aun persisten cuestiones a resolver.

Uno de los aspectos problemáticos y cuya importancia justifica su análisis y propuestas de solución o avance en tal sentido, es la organización de las prácticas profesionales.

A partir del año 2003 se sucedieron modificaciones del Plan de estudios de la carrera de Abogacía; una de ellas tenía por finalidad incluir las prácticas profesionales. Con tal fin se introdujeron al Plan nuevas asignaturas aumentando la cantidad de horas cátedras dedicadas ello, ya fuera como práctica procesal o como investigación.

Entre dichas asignaturas se encuentran los Seminarios, dos de ellos son de cursados obligatorios uno (Investigación y Derechos Humanos) y otro a elección del estudiante (orientación en Derecho Público, en Derecho Civil, en Derecho Penal, en Derecho Comercial y Empresarial, en Derecho Ambiental y de los Recursos Naturales).

El objetivo de los Seminarios es profundizar el estudio en las áreas mencionadas y actualmente el perfil de investigación o de práctica procesal depende del titular de la cátedra. Por otra parte, concretar el objetivo de profundización de conocimientos requiere la coordinación entre los docentes responsables del dictado de las asignaturas del área

A los Departamentos originarios -de Derecho positivo y de Formación General- se agrega el de Prácticas Profesionales, del que dependen los seminarios; en ese espacio se habrían de coordinar los contenidos teóricos, desarrollados por las asignaturas del área disciplinar respectiva, con los de carácter eminentemente práctico o de aplicación.

Es aquí donde actuaría el tutor de prácticas profesionales como una guía de los estudiantes en esta etapa.

Palabras clave: Docente Tutor Practica Profesional

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Nacional del Nordeste, como otras instituciones de educación superior, ha avanzado en temas vinculados a la enseñanza. No obstante ello, aun persisten cuestiones a resolver.

Uno de los aspectos problemáticos y cuya importancia justifica su análisis y propuestas de solución o avance en tal sentido, es la organización de las prácticas profesionales.

A partir del año 2003 se sucedieron modificaciones del Plan de estudios de la carrera de Abogacía; una de ellas tenía por finalidad incluir las prácticas profesionales. Con tal fin se introdujeron al Plan nuevas asignaturas aumentando la cantidad de horas cátedras dedicadas ello, ya fuera como práctica procesal o como investigación.

Entre dichas asignaturas se encuentran los Seminarios, dos de ellos son de cursados obligatorios uno (Investigación y Derechos Humanos) y otro a elección del estudiante (orientación en Derecho Público, en Derecho Civil, en Derecho Penal, en Derecho Comercial y Empresarial, en Derecho Ambiental y de los Recursos Naturales).

El objetivo de los Seminarios es profundizar el estudio en las áreas mencionadas y actualmente el perfil de investigación o de práctica procesal depende del titular de la cátedra. Por otra parte, concretar el objetivo de profundización de conocimientos requiere la coordinación entre los docentes responsables del dictado de las asignaturas del área

Y es allí donde radicaría el problema; la modificación del Plan, tal como dijimos, reconoce la necesidad de destinar horas de clase a la práctica profesional; esta decisión requiere de una organización institucional que así lo permita e impulse.

No es suficiente la buena voluntad o predisposición de los docentes; es necesario producir cambios organizacionales para la adecuada y eficiente implementación de aquellas modificaciones.

En tal sentido, la estructura departamental se introdujo como un modo de facilitar la interrelación de las cátedras, lo que hasta el momento no se logró.

Esto podría deberse a la coexistencia de dos formas de organización: 1) la de cátedra y de la 2) departamentos. Las designaciones docentes se continúan haciendo por cátedra y no por departamento, perpetuando la cultura del aislamiento.

El funcionamiento permanente de los Departamentos y el cumplimiento de los fines con que fueron creados propiciaría la coordinación de las acciones de las asignaturas, la integración vertical y horizontal contenidos, evitando tanto superposiciones como lagunas y el mejor aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la institución.

A los Departamentos originarios -de Derecho positivo y de Formación General- se agrega el de Prácticas Profesionales, del que dependen los seminarios; e ese espacio se habrían de coordinar los contenidos teóricos, desarrollados por las asignaturas del área disciplinar respectiva, con los de carácter eminentemente práctico o de aplicación.

De dicho Departamento dependería también la Clínica Jurídica, ámbito que permitirá integrar el aprendizaje doctrinal y teórico y las capacidades de análisis, comunicación y persuasión en el manejo de situaciones conflictivas que pudieran ser abordadas por los alumnos avanzados.

En la Clínica se desarrollarían casos reales, con los objetivos de aplicación por parte del estudiante de las herramientas adecuadas que se utilizan en el ejercicio de la profesión, y al mismo tiempo otorgar servicios legales a personas de escasos recursos o participar institucionalmente en la solución de situaciones de gran impacto en la comunidad y que se relacionen con la protección de derechos colectivos o difusos.

Es en este ámbito donde aparece el docente tutor de prácticas profesionales, quien tiene su cargo el seguimiento de los alumnos que realicen sus prácticas en la clínica como también en los casos que la Institución formalice la realización de pasantías en otros ámbitos, pues ello resulta necesario para permitir al estudiante reflexionar críticamente sobre sus prácticas.

Esta modalidad de enseñanza busca también captar un mayor interés y compromiso en los alumnos.

La tarea implica un fuerte entrenamiento teórico - práctico por parte del alumno y requiere de imprescindible coordinación del Departamento a fin de articular las actividades de las cátedras.

Asimismo el Departamento debería coordinar actividades con otras instituciones como por ejemplo la Defensoría Oficial, Colegios de Abogados, y otros organismos del Estado Nacional, Provincial o Municipal u Organizaciones No Gubernamentales dedicadas a la defensa de derechos colectivos o difusos.

Este modo de enseñanza aborda diversos ejes:

- Pedagógico: una educación que enseñe a convertirse en abogado, que muestre que los contenidos del derecho son variables, que se actualizan constantemente, que son relativamente indeterminados, que las normas son susceptibles de opiniones e interpretaciones distintas, y que permita comprender que es necesario desarrollar criterios para seleccionar el material legal conveniente de acuerdo al interés que se intente defender.
- Curricular una reivindicación de los temas abandonados por el curriculum oculto.
- Profesional: exposición de la diversidad de modelos de abogacía posibles.
- Comunitario: la función social de la Universidad.

En la Clínica participarían los Profesores de Seminario y de las asignaturas afines – con la consiguiente integración intra e interdepartamental-

Los profesores de la asignatura orientarían al alumno en el conocimiento del tema y los tutores lo guiaría en la entrevista y la relación con el cliente, la narración de los hechos, la preparación de los escritos, el interrogatorio de los testigos, el conocimiento de los tribunales o los órganos administrativos donde tramitaría el asunto, y la relación con los jueces y empleados judiciales y administrativos.

Al asumir el rol de abogado y aprender a tomar decisiones frente a situaciones concretas, es decir aprender a partir de la práctica. el alumno:

- adquiere habilidad para articular aspectos teóricos y prácticos, el derecho sustantivo y procesal.
- se capacita en la forma de abordar el trato con el cliente.
- desarrolla destrezas prácticas vinculadas con el manejo del caso.

Por otra parte, a través de la Clínica se podría integrar al profesional recientemente graduado- quien podría participar como tutor- para que haciendo esta práctica con los alumnos avanzados se sienta incluido en la institución en la que se forma y en la que ello tiene aun influencia a través de su representante en el Consejo Directivo.

En lo que respecta a recursos la Facultad cuenta con los docentes e infraestructura para el funcionamiento del modelo propuesto.

Entre los modelos de formación jurídica teniendo en cuenta los perfiles profesionales de abogados pueden clasificarse en jueces y litigantes (Trabajo sobre Formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados de Nancy Cardinaux y Laura Clerico)

En el caso del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Derecho de la UNNE, tiende a regular el modelo que apunta a crear un abogado litigante, siendo en principio el ejercicio liberal de la profesional la base de la formación jurídica.

Pero teniendo en cuenta la concepción del objeto de enseñanza uno de los modelos que parecen desarrollarse es el formación jurídica como aprendiz, sin embargo para impedir que se produzcan los efectos no deseados de este modelo es que aparece la figura del tutor de las practicas.

Este tutor acompaña en la práctica, pues es necesario un trabajo consiente que permita al estudiante reflexionar críticamente sobre esa práctica y aplicar conocimientos adquiridos para enriquecer la experiencia.

En este caso el tutor de práctica fomenta una reflexión teórica y un análisis crítico de la práctica persiguiendo una integración con los contenidos conceptuales que a veces son abordados de manera expositiva-repetitiva en algunas clases.

Este tutor trabaja en el Departamento Prácticas Profesionales en el ámbito de la Clínica Jurídica coordinando su actividad con las asignaturas de Derecho Procesal Civil, Comercial, Laboral, y los Seminarios que aparecen en el último tramo de la carrera a fin de reforzar la intensidad de la práctica profesional.

LA EXPERIENCIA DE PREPARAR A LOS ALUMNOS PARA LA REALIZACION DE PRODUCCIONES ACADEMICAS. UNA MIRADA DESDE EQUIPO DOCENTE DEL CURSO DISCAPACIDAD Y DERECHOS

SEDA, Juan

juanseda2000@yahoo.com.ar

RUSLER, Veronica

verorusler@gmail.com

MUGA, Alejandra

alemuga11@gmail.com

VILLAYANDRE, Roberto

villayandreroberto@gmail.com

SCINOCCA, Ayelen Eliana

ayelenescinocca@gmail.com

SIMIELE, Marina

marina.simiele@gmail.com

LESTIDO, Silvia

silvialestido@yahoo.com.ar

**Equipo docente interdisciplinario del Seminario Discapacidad y Derechos, CPO
Facultad de Derecho –UBA**

Como equipo docente “Discapacidad y Derechos”, del Ciclo Profesional Orientado, comprendemos la importancia de recoger e incentivar el interés del alumnado en el tema y reconocemos la necesidad de contar con más abogados especializados en discapacidad. Diseñamos y llevamos adelante la organización de las Jornadas Nacionales sobre Discapacidad y Derechos a partir de la experiencia recogida por el equipo docente en varias actividades ligadas al Programa Universidad y Discapacidad, de nuestra Facultad. Así, creímos que desarrollar esta actividad potenciaría el debate en este tema a nivel universitario, además de colaborar en la formación de nuestros alumnos.

Desde esta premisa, propusimos y acompañamos la participación de nuestros alumnos en las II Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos que tuvieron lugar en la Facultad de Derecho el 29 y 30 de mayo de este año. En este trabajo nos proponemos contar la experiencia desde la perspectiva pedagógica, compartiendo las herramientas que nos resultaron fundamentales para su desarrollo, propiciando la producción de contenidos y el aprendizaje colaborativo.

Una de los desafíos centrales del equipo docente es crear ámbitos de participación tanto en el ámbito del aula como en otros espacios de trabajo vinculados con el tema. En ese sentido, es importante establecer las condiciones y los recursos con los que se cuenta tanto en lo referente a los saberes previos de los alumnos como a su disponibilidad para ingresar en los contenidos que se desarrollan en el Seminario, entre ellas la participación en unas Jornadas.

El objetivo central era desarrollar una producción académica individual, a través de la presentación de ponencias, atendiendo al análisis de una situación previamente seleccionada con criterio jurídico.

Como equipo de trabajo tenemos la inquietud de presentar distintas propuestas para enriquecer nuestra tarea docente y además propiciar espacios de aprendizajes genuinos. Desarrollamos actividades presenciales – las clases y las reuniones del grupo de investigación – pero también actividades a distancia se materializan a través de un foro virtual en el que se comparten experiencias, información, documentos y fallos.

En las actividades presenciales se valora especialmente el intercambio, el debate, el trabajo con temas de la realidad que resultan de interés para el grupo. En la instancia virtual, a través del foro, docentes y alumnos publican materiales significativos para la cursada y expresan sus opiniones e ideas, propiciando el aprendizaje colaborativo.

Durante el cuatrimestre también se llevan a cabo visitas a instituciones de atención a personas con discapacidad intelectual, paneles de debate, clases especiales con invitados que desarrollan temas específicos en los que poseen especial experiencia.

Hace ya dos años que una de las actividades que, como docentes nos reporta mucha satisfacción, es la preparación de los alumnos para que se presenten como expositores en las Jornadas Nacionales de Discapacidad y Derechos. En primera instancia, los alumnos debían elegir un tema, teniendo como eje rector la discapacidad, pudiendo seleccionar aquel que les resultara más interesante para trabajar (dentro o fuera del cronograma de clases establecido). La modalidad de escritura fue libre, así pudieron optar por analizar determinada norma, comentar un fallo, circunscribir legalmente una noticia periodística, un caso concreto, entre otros.

Las mesas de debate de las Jornadas, se habían constituido en tres grandes ejes, a saber, “Legislación y jurisprudencia”, “Educación superior” y “Accesibilidad física y comunicacional”, por tanto debieron adaptar el desarrollo de su trabajo atendiendo a la pertinencia de su aporte en uno de ellos.

Palabras clave: discapacidad, derecho, experiencia, participación académica.

Recursos de acompañamiento para la escritura

Teniendo en consideración las implicancias propias de la relevancia de la actividad, y observando que la mayoría de los alumnos no tenían experiencia previa en este tipo de participación, logramos establecer un sistema de seguimiento del proceso de escritura. Para esto, gracias a la constante predisposición y vocación del equipo docente, constituimos un acompañamiento constante a través de tres vías de acción.

La primera vía fueron las clases presenciales en las que se trabajó colaborativamente en la selección de los temas y se estructuraron. Para entonces ya se había logrado una segunda vía de contacto fluido a través de un foro creado específicamente para los alumnos, en el que todos los docentes participamos activamente. Simultáneamente, y nosotros trabajamos y compartimos en el foro de docentes los avances del grupo.

La tercera vía consistió en un sistema de tutorías. Una vez elegidos los temas y presentados los resúmenes, en función del gran potencial que encontramos grupo y lo numeroso de este, establecimos un sistema de tutorías. Con la intención de un contacto mucho más fluido y directo, ahora cada docente podía seguir en detalle las ponencias de sus tutorandos.

Al abocarnos con precisión a cada tema elegido por los alumnos designados, pudimos entablar un vínculo estrecho, que nos permitió realizar aportes, recomendar enfoques, facilitar jurisprudencia, casos, bibliografía, entre otros; y al mismo tiempo, ir concretando el proceso de evaluación.

Simulación de exposición

La exposición de sus trabajos en las Jornadas los colocaba en una posición privilegiada y desconcertante a la vez, habría allí profesionales de todo el país como asistentes y expositores. Fue fundamental entender la dinámica de las mismas, cómo contar su trabajo, cuáles eran sus puntos centrales, de qué forma podían simplificar los tecnicismos atendiendo a la pluralidad de la audiencia.

Para vencer el miedo a hablar en público, que era una sensación expresada por la mayoría de los alumnos, y la formalidad del evento, propusimos realizar una simulación de la exposición. Allí, pudieron valorar su conocimiento sobre el tema elegido, la claridad o complejidad de su enfoque, los términos que estaban utilizando, pero sobre todo si sus pares en el aula podían sentirse interpelados por su presentación, si esta les resultaba relevante, observando desde afuera el trabajo previo, el conocimiento del tema, si quedaban dudas o cuestiones sobre las cuales fuera enriquecedor profundizar. De esta manera logramos vincular todo lo trabajado y lo leído hasta ese momento.

Conclusiones de la presentación del trabajo en las Jornadas

Hemos logrado textos coherentes y originales comentados por ellos mismos en una jornada académica. Si bien la preparación del *paper* resulta trabajosa para ellos y exigente para nosotros, al momento de la exposición es cuando más valoran la experiencia. Se encuentran con un auditorio concurrido, donde convergen profesionales, docentes de distintas universidades nacionales, personas con discapacidad, integrantes de ONGs y compañeros de cursada, todos interesados por las mismas temáticas. Y muchos se conmueven cuando descubren, a través de testimonios y/o preguntas de los oyentes, que su ponencia construyó un puente con múltiples realidades.

Planteamos esta actividad como una estrategia pedagógica, entendiendo la necesidad de involucrar al alumnado con la discapacidad desde diferentes perspectivas. La importancia del compromiso con la tarea implicaba no sólo el aspecto formativo tradicional, sino el fomento del pensamiento crítico autónomo.

Aportes de la Educación Popular en la enseñanza de Derecho

Matías Nahuel Busso

Abogado (UBA) - Ayudante de 2ª Teoría General del Derecho (UBA)

Más de 30 años han pasado de la última dictadura militar que marcó a fuego nuestra historia. La universidad no es una isla, sino que todo lo contrario, en las distintas etapas históricas se transforma en una de principales usinas de reproducción de discursos. Así como los procesos dictatoriales (no solo el proceso de Reorganización Nacional, sino la Revolución Libertadora y Argentina) gestaron universidades elitistas y autoritarias, la democracia necesita de un esfuerzo para generar una universidad con un pensamiento democrático y popular.

Esto no solo implica de un recambio generacional, porque de nada sirve apuntar y señalar aquellos sobrevivientes de la dictadura, aun sin desconocer el rol que tuvo la Facultad de Derecho en tiempos de represión. La construcción de una Universidad democrática y popular, tiene que abarcarse desde varias aristas que van desde la discusión del contenido del plan de estudio, de cómo se elabora y aprueba aquel, pensar que operadores jurídicos se quieren formar, hasta replantear nuestro rol docente y repensar como se da la relación educadores-educandos. Pensar y repensar la práctica docente; analizar cómo nos paramos frente a una clase, la preparamos para lograr clases dinámicas, participativas y generar en los estudiantes un pensamiento crítico.

En este sentido plantaremos el interrogante de cuáles son los aportes que la educación popular puede hacerle a la enseñanza del derecho. Tomando como insumos el pensamiento del pedagogo Paulo Freire, nuestra experiencia y vivencias como docentes de la materia Teoría General del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y, sobre todo, como estudiantes graduados de esta casa de estudios. Analizaremos conceptos como “Educación Bancaria” y la contrastaremos con el modelo que plantea la educación popular; que sostiene que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”.

Aportes de la Educación Popular a la enseñanza del Derecho.

Más de 30 años han pasado de la última dictadura militar que marcó a fuego nuestra historia. La universidad no es una isla, sino todo lo contrario. En las distintas etapas históricas se transforma en una de las principales usinas de reproducción de discursos. Así como los procesos dictatoriales (no solo el proceso de Reorganización Nacional, sino la Revolución Libertadora y Argentina) gestaron universidades elitistas y autoritarias, la democracia necesita de un esfuerzo por generar una universidad con un pensamiento democrático y popular.

Esto no solo implica un recambio generacional; de nada sirve sólo apuntar y señalar a aquellos sobrevivientes de la dictadura, aún sin desconocer el rol que tuvo la Facultad de Derecho en tiempos de represión. La construcción de una Universidad democrática y popular tiene que abarcarse desde varias aristas, que van desde la discusión del contenido del plan de estudio, de cómo se elabora y aprueba, pensando qué operadores jurídicos se quieren formar; hasta replantear nuestro rol docente y repensar cómo se da la relación educadores-educandos. Pensar y repensar la práctica docente; analizar cómo nos paramos frente a una clase, la preparamos para lograr clases dinámicas, participativas y generar en los estudiantes un pensamiento crítico.

En este sentido plantaré el interrogante de cuáles son los aportes que la educación popular puede hacerle a la enseñanza del Derecho. Tomaré como insumos el pensamiento del pedagogo Paulo Freire; como así también, mi experiencia y vivencias como docente de la materia Teoría General del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y, sobre todo, como estudiante graduado de esta casa de estudios.

La Educación Bancaria en la Facultad de Derecho

Se puede vislumbrar que en las cátedras de la Facultad de Derecho abunda lo que Paulo Freire, en “Pedagogía del Oprimido”, llamó la Educación Bancaria. Esto es la [educación](#) como un proceso en el que el educador *deposita* contenidos en la mente del educando. En lugar de observar la educación como un proceso de comunicación y diálogo consciente, la educación bancaria contempla al educando como un sujeto pasivo e ignorante, que ha de aprender por medio de la memorización y repetición de los contenidos que se le infunden. El educador, por otro lado, es visto y se ve a sí mismo como un poseedor de verdades únicas.

Este tipo de educación paternalista parte de ciertas premisas o concepciones que se tienen sobre cómo enseñar.

“El estudiante es un recipiente vacío de conocimiento que hay que llenar”

La Facultad de Derecho recibe adultos, estudiantes mayores de 18 años, que poseen ricas experiencias de vida para compartir. Si observamos los cursos de la tarde-noche podemos, incluso, encontrarnos personas mayores, algunos que han realizado una carrera anterior, otros que pese a ser su primera experiencia universitaria poseen muchas experiencias personales y laborales, en las que el Derecho se involucró en sus vidas. Los más jóvenes también cuentan con esas experiencias, y algunos ya han dado sus primeros pasos laborales en la materia en un estudio jurídico o en el poder judicial.

Sin embargo, la educación bancaria sigue insistiendo en que el estudiante es un ser vacío de conocimiento que el docente debe llenar. Docente que se considera a sí mismo como un agente indiscutible, cuya palabra es la única que vale en la relación con el agente pasivo, el estudiante. El término educación bancaria entonces toma sentido, pues el maestro se convierte en el depositante, el estudiante, en el depositario y el conocimiento es el depósito. Así, la educación se mide en cuestión de cantidad; cuánta más cantidad de conocimiento el maestro logre depositar en la cabeza del estudiante, mejor maestro será. De igual modo, mientras más información retenga el estudiante, memorice y repita, mejor estudiante será.

Los educando sólo tienen una cosa que hacer: recibir pasivamente la información y memorizarla, la que luego, saldrá de su lapicera o de su boca en el momento en que el maestro necesite comprobar que llenó bien su recipiente. El saber, entonces, es memorístico y la formación se hace posible sólo si el maestro reconoce sus saberes como absolutos. Es decir, que el estudiante jamás tendrá la oportunidad de crear nuevas ideas, pues ya todo ha sido dicho y debe ser conservado a través de la memorización.

No hay docencia sin discencia: “Enseñar exige respeto a los saberes del educando”³⁷

“La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.”³⁸

El profesor debe ser buen aprendiz y estar abierto a las realidades de sus educandos. No hay docencia sin discencia, ya que el que enseña aprende no solo porque adquiere otros conocimientos, sino porque escuchando aprende a enseñar. El equívoco de aspirar a clases magistrales, es coartar el crecimiento del docente, tanto como educador y como persona. *“Enseñar no existe sin aprender (...) No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprendido no puede ser realmente aprendido por el aprendiz.”³⁹*

El docente debe intentar escuchar al estudiante, primero para constatar que se entiende lo que está explicando y que su acto vale⁴⁰. Pero, por otro lado, para que el estudiante, rico de experiencias, pueda relacionar lo aprendido con la cotidianeidad, porque existe ese correlato, puesto que el derecho es una disciplina sumamente práctica. En ese intercambio es donde el profesor puede enriquecerse de alguna experiencia del estudiante, pero a la vez, constatar que el conocimiento compartido no sólo es comprendido, sino que el estudiante entiende sobre la aplicabilidad en su vida profesional o personal. Imaginemos el fructífero diálogo que se puede dar entre un profesor de Derecho Laboral y un estudiante trabajador de una fábrica, en el cual el profesor explica las normativas y el trabajador cuenta alguna experiencia sobre la forma en que tal o cual normativa fue aplicada, o la distancia que existe entre la teoría y la práctica en esa materia.

³⁷ Freire, Paulo; 2004; *“Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa”*; Sao Pablo, Brasil; Ed. Paz y Tierra;. Pag. 15

³⁸ *Manifiesto Liminar, La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba - 1918*

³⁹ Freire, Paulo; 2004; *“Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa”*; Sao Pablo, Brasil; Ed. Paz y Tierra; Pag. 12

⁴⁰ Cuando entro en un salón de clase debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no la de transferir conocimientos. Es preciso insistir; este saber necesario al profesor no solo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser –ontológica, política- sino que también requiere ser constantemente testimonio vivido. (Freire, Paulo; *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa*. Pag. 22-23.

Sobre las verdades absolutas.

Uno de los presupuestos principales para que la educación bancaria sea posible es que el profesor reconozca sus saberes como absolutos. Más allá de la discusión sobre si el Derecho es una ciencia o una disciplina -lo que nos llevaría a la realización de otro trabajo mucho más extenso- lo cierto es que los saberes en esta materia, no son inmutables y varían en el tiempo. Esto se constata con los cambios de legislaciones, en jurisprudencia y las diferencias interpretativas de los juristas en un mismo período. Por ende, sostener que en el Derecho existen saberes absolutos es, a todas luces, absurdo. Sin embargo, existe en la expectativa del estudiante, alcanzar una única respuesta a sus preguntas, “la verdadera”. Esta expectativa es alimentada por profesores, que ante casos particulares dan una única respuesta descontextualizada, ahistorizada con la pretensión de ser la verdadera.

¿Cómo saldar esto? Lo interesante está en el reconocimiento de la relatividad de esas respuestas, anticipando que puede tratarse de una respuesta hegemónica del momento jurídico, o enunciar que es la posición del autor del texto, de la cátedra, de la comisión o del profesor que les habla. Pero bajo ningún punto dar las respuestas como verdades absolutas. Esto aplaca el espíritu crítico y cuestionador del estudiante y lo deja a fuera de la práctica jurídica.

“El educador democrático no puede negarse el deber de reesforzar, en su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles. Y ese rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del perfil del objeto del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y las condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educando creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes.(...) en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso⁴¹.(...)El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de intervenir en el mundo.”⁴²

Sobre cómo se evalúa

En la Facultad de Derecho vemos que el método mayoritario de evaluación es el examen escrito tradicional. Éste consiste en que, en el lapso de una hora treinta minutos o dos horas, el estudiante responda a una serie de consignas otorgadas en el momento, las cuales tratan de resumir lo visto y estudiado en las clases. La propuesta es que el estudiante trate de escribir “lo que sabe”, en un absoluto confinamiento, alejado de los textos, de los avances tecnológicos y sin poder dialogar con sus compañeros. Se alcanza así la meta de la educación bancaria, que culmina con ese examen en el que el alumno, en minutos, trata de vomitar o volcar todo el contenido incrustado en clases y por la memorización de textos. El esfuerzo y sacrificio de horas de estudio se dirime en esa contienda de unos pocos minutos. Siempre quise saber ¿que sucede y que utilidad se le puede dar, luego de finalizada la materia, a esas hojas rayadas con jeroglíficos y errores ortográficos?. Parece ser una instancia de poca utilidad, porque no resulta una etapa de aprendizaje, ni de creación, y como método de evaluación su eficacia es dudosa. Se entrena a estudiantes que en una hora y media puedan plasmar sus ideas, cuando los vencimientos de los plazos judiciales son de al menos 24 hs, ¿de que sirve ese entrenamiento de poder responder extensas consignas de memoria en manuscrito, en el lapso de unos minutos?

Para la educación popular “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”.⁴³ Por ende, no solo debe cuestionarse la forma de enseñanza, sino la forma de evaluar. Imaginemos instancias de evaluación que sean a la vez instancias de creación de conocimiento. Estos pueden ser trabajos monográficos de investigación, que propongan la posibilidad de publicación,

⁴¹ Freire, Paulo; 2004; “Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa”; Sao Pablo, Brasil; Ed. Paz y Tierra;. Pag. 13

⁴² Freire, Paulo; 2004; “Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa”; Sao Pablo, Brasil; Ed. Paz y Tierra; Pag. 14

⁴³ Freire, Paulo; 2004; “Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la practica educativa”; Sao Pablo, Brasil; Ed. Paz y Tierra; Pag. 12.

vinculando las cátedras y los estudiantes con las secretarías de investigación, formando investigadores y dándole al estudiante una perspectiva mayor que aprobar la materia. Esa crítica forma parte de los problemas identificados por la Facultad de Derecho en 2004 en uno de los anexos de la Resolución que modificó el Plan de Estudios “- el lugar que ocupa la práctica de investigación científica en el plan de estudios y la poca centralidad que se le otorga en las formas de enseñanza vigentes,”⁴⁴

Siguiendo las observaciones de la misma Resolución se sostiene como problema: “la escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación”⁴⁵ Aunque existen posturas críticas sobre cómo la facultad apunta a generar un modelo de abogado litigante, vemos, sin embargo como aun en eso existe un déficit importante, ya que hay un desfase entre lo que se enseña y la práctica profesional. En las materias procesales se evalúa la memorización de artículos de códigos procesales, en lugar de hacer que los estudiantes elaboren sus propios escritos para cada instancia, algo más acercado al ejercicio profesional. De esta forma se evitaría que una vez graduados caigan, ante la vorágine de la práctica profesional, en la búsqueda de modelos de escritos, que nada aportan a la práctica y al saber jurídico; y se generaría, desde la academia, sujetos constructores de saberes, que ven cómo sus conocimientos pueden incidir en la realidad.⁴⁶

En cuanto al examen oral, es una herramienta valiosa cuando no se transforma en un rito repetitivo, y logra representar un diálogo reflexivo entre el educador y educando. Puede ser así una etapa más de aprendizaje, reflexión y creación. Sumado a que el estudiante se prepara para parte de lo que será su ejercicio profesional, que consistirá en asistir a audiencias y defender con su práctica discursiva ideas y sostener argumentaciones.

Lo escrito no deja de ser una reflexión que mediante ejemplos busca incentivar al pensamiento crítico y autocrítico, para que pensemos y repensemos el rol docente. Y no nos estancemos en formas vetustas y caducas, y revisemos nuestra tarea cotidiana, aportando creatividad e innovaciones para mejorar el “duro” oficio de enseñar.

Perspectivas pedagógicas y correlato en la práctica: planificación didáctica de clase

Cecilia Mariana Sgrazutti

Magister en Magistratura (UBA), Adjunta interina de la materia Teoría General del Derecho, Facultad de Derecho UBA, Buenos Aires, Argentina. JTP regular por concurso de la materia de mención.

El posicionamiento que tengamos sobre el enseñar y el aprender, respecto del cual existen concepciones en pugna, tendrá un correlato (o debería tenerlo) con el modo de encarar las actividades pedagógicas.

Aun cuando muchas de las críticas ensayadas por las corrientes de la educación popular son ya discurso corriente en el marco de la academia, no se verifica este correlato, también debido a que ciertas estructuras difíciles de modificar e imposibles de variar mediante enfoques individuales (por ejemplo la evaluación mediante nota alfanumérica) son de difícil combinación con ciertos presupuestos desprendidos de las corrientes críticas mencionadas.

En función de ello, y como modo transicional, se eligió trabajar en concreto con el abordaje de un tema específico –lagunas y creación judicial de derecho, en el marco de la materia Teoría General del Derecho-, y en base a ello el desarrollo de una planificación didáctica de clase, para explorar las vías posibles de progresivo apartamiento de lógicas de educación tradicional en el marco de la enseñanza del derecho. La elección de un tema específico busca reflejar, en la propia discusión sobre formación, algunos de los puntos centrales de la educación popular, mediante el abordaje de temas en función de una actividad concreta.

El tema de la clase fue elegido por considerarse un punto clave respecto de la materia, dado que no puede analizarse el concepto creación judicial de derecho sin que con ello se ponga en juego, implícita o explícitamente, una conceptualización del derecho. La planificación didáctica a discutir buscará correr el eje de la actividad académica de la actividad docente centrada en la exposición de contenidos al proceso de aprendizaje de los alumnos, privilegiando brindar herramientas para fomentar su autonomía, atendiendo a la aplicación concreta de los conceptos desarrollados y fomentando las elaboraciones propias y las habilidades de argumentación oral.

⁴⁴ Expte. Nº 34.392/85 Anexo 7, pag. 2 .http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf

⁴⁵ Expte. Nº 34.392/85 Anexo 7, pag. 2 .http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/nuevo_plan.pdf

El posicionamiento que tengamos sobre el enseñar y el aprender, respecto del cual existen concepciones en pugna, debe tener un correlato (o debería tenerlo) con el modo de encarar las actividades pedagógicas. Como señalara con anterioridad⁴⁷, *“la llamada academia institucionalizada en la materia (el paradigma que infunde en carácter predominante las producciones de la Facultad de Derecho recogidas como sentido hegemónico en el ámbito de la práctica jurídica) juega a la neutralidad política –pretendiendo así, discursivamente, que tal cosa es posible- como modo de embozar su carácter legitimante del statu quo. La forma en que generalmente aprendemos, por la matriz por la cual venimos formados, nos dice que las cosas son de determinada manera, y que a los estudiosos les cabe, pues, estudiarlas. Esto oculta un punto nada menor: las cosas no son, las cosas están siendo. Están siendo hechas, hechas por nosotros. Lo que oculta esa forma de enseñar y de aprender, es el fundamento filosófico de una pedagogía de la dependencia, donde uno aprende a actuar, mejor o peor, con un estado de situación que le es ajeno. Se niega así, al mismo tiempo, la capacidad y la responsabilidad; que se ponen en manos de otros....lo que se niega en las presentes es aceptar una marcada de cancha conceptual que enarbola la posibilidad de conocimiento técnico neutro y pretende enmarcar las discusiones en él, dando por sentadas bases conceptuales que nunca se explicitan y que tienen que ver con una aceptación del mundo como algo dado, y no algo que se está construyendo permanentemente”*.

Aun cuando muchas de las críticas ensayadas por las corrientes de la educación popular son ya discurso corriente –aunque no hegemónico- en el marco de la academia, no se verifica siquiera de sus defensores teóricos un correlato concreto con la práctica. Ello en parte puede deberse a que ciertas estructuras difíciles de modificar e imposibles de variar mediante enfoques individuales (por ejemplo la evaluación mediante nota alfanumérica) son de dificultosa combinación con los presupuestos desprendidos de las corrientes críticas mencionadas.

En función de ello y quizá como modo transicional al resquebrajamiento de estructuras de fondo de la concepción educativa aun hegemónica en la práctica –si bien no en el discurso- académica resulta importante profundizar en los modos en que las actividades educativas son llevadas a cabo y en los modos en que podrían serlo, buscando contribuir a la visibilización de toda educación como política (ello es, que la validación de un conocimiento por sobre otros no se debe nunca a parámetros objetivos que no existen sino que implica un posicionamiento sobre el mundo, que la actividad educativa es en ese sentido transformadora y conformadora de sentido) y la transición de una concepción de la actividad de aprender como pasiva a activa.

En este sentido, la planificación didáctica propuesta se relaciona con la idea de correr el eje de la actividad académica de la actividad docente centrada en la exposición de contenidos al proceso de aprendizaje de los alumnos. Debe privilegiarse brindar a los alumnos herramientas para fomentar su autonomía en la actividad de aprendizaje; con especial énfasis, teniendo en cuenta el objeto de estudio de la carrera de abogacía, en la capacidad de realizar lectura crítica de textos (en ese sentido, es importante la remisión a lecturas como apoyo de diversos temas que se hayan abordado, incluso al advertir interés particular de algún alumno en la profundización de cierto tema). Asimismo, la exposición conceptual no debe dejar de lado la aplicación concreta de la misma por parte de los alumnos, mediante la producción de ejemplos y análisis propios. Además, el enfoque participativo de las clases hace al desarrollo de habilidades de exposición oral.

Esta planificación de la clase exige evaluar el contexto del tema a desarrollar y en relación a ello su ubicación en el programa de la materia (como a su vez al confeccionarse el programa de la materia también ha de evaluarse el contexto en el que es dictada). Esta evaluación (relativa al sentido de la exposición y las razones de su ubicación en el programa) debe ser puesta en conocimiento de los estudiantes, a fin de que entiendan adonde se apunta con el tema elegido, por qué se eligió ese contenido y cuál es el método propuesto para desarrollarlo, como forma de guiar la actividad y a su vez de fomentar el interés que puedan volcar hacia la misma, pero también habilitando canales que permitan cuestionar esta selección.

⁴⁷ Sgrazutti, C., “El séptimo proyecto. Fundamentos de las propuestas propiciadoras de la democratización judicial – participación y control comunitarios en materia de administración de justicia.”, en Revista de Derecho Público Nro. 6, 2013, Ediciones INFOJUS.

Por ello, cabe destacar la importancia de efectuar una sistematización de los análisis más significativos de los estudiantes sobre estos puntos que permitan la revisión permanente de los enfoques escogidos. En ese orden de ideas, se ha utilizado con excelentes resultados la modalidad de una reunión de cátedra abierta a todos los estudiantes al principio y al final de cada cuatrimestre, donde ya sin la situación de evaluación pendiente y las limitaciones a la expresión o el fingimiento de interés que ello podría generar, se puede intercambiar opiniones sobre los contenidos y los abordajes de un curso con todos los que, desde la concepción aquí propugnada, han de configurar la práctica de aprendizaje.

A su vez, la planificación posee un fuerte carácter situacional, por lo que exige la evaluación de las condiciones en que se desarrollará a fin de determinar su contenido; pues la organización del curso y las exigencias que puedan plantearse a la materia deben tener relación con las condiciones con las que cuenta el alumnado para desarrollar su actividad de aprendizaje (número de alumnos, conocimientos previos, horas de la materia, tiempo entre clase y clase para planificar cantidad de trabajo que puede asignarse para ese período, etc.). Finalmente, cabe señalar que si bien esa evaluación ha de ser previa al dictado de la clase, debe contarse con suficiente elasticidad como para ir modificando el plan de actividad en relación a la dinámica propia del curso, siempre considerando al docente como un guía en la actividad de aprendizaje. En esta oportunidad, se profundizará en concreto con el abordaje de un tema específico –lagunas y creación judicial de derecho, en el marco de la materia Teoría General del Derecho-, y en base a ello el desarrollo algunos elementos relativos a su abordaje en un encuentro educativo, para explorar en un tema específico las vías posibles de progresivo apartamiento de lógicas de educación tradicional en el marco de la enseñanza del derecho. La elección de un tema específico busca reflejar, en la propia discusión sobre formación, algunos de los puntos centrales de la educación popular, mediante el abordaje de temas en función de una actividad concreta.

El tema de la clase cuyo diseño se propone abordar en esta jornada fue elegido por considerarse un punto clave respecto de la materia, dado que no puede analizarse el concepto creación judicial de derecho sin que con ello se ponga en juego, implícita o explícitamente, una conceptualización del derecho. Si crean los jueces derecho es algo que no puede intentar abordarse, en las diversas respuestas que se ha dado a esta pregunta, en forma aislada al tema de en qué consiste el derecho y cuando diremos que existe creación, respecto de lo cual se han dado varias preguntas. Todo ello exige una previa base de lenguaje, que se estimará presente, no sólo porque es una clase universitaria sino porque el tema que nos ocupa se encuentra inserto en un curso de teoría del derecho, el que habrá comenzado y ya tratado los problemas de la definición de derecho, y por ende (directa o indirectamente) el de las definiciones en general. Sin perjuicio de ello es un momento adecuado para evaluar la utilidad de las herramientas abordadas en relación al estudio del lenguaje en orden a este punto concreto.

En ese sentido resulta de interés abordar en concreto, en el marco del encuentro pedagógico, el ideario social existente sobre el punto a tratar, reconstruyéndolo mediante las apreciaciones de los estudiantes. De esa reconstrucción efectuada tanto en el espacio áulico como en el trato con operadores judiciales, estimo que, como lo abordara con anterioridad⁴⁸, en el ámbito judicial existente y los idearios sociales a su respecto se pretende, de algún modo, que las sentencias judiciales se presenten como fundadas en derecho (lo que implica postular la posibilidad de ello) y aun cuando resulta poco usual la existencia de consideraciones relativas a la teoría del derecho desde la cual el órgano juzgador parte, las consideraciones más frecuentes en este sentido parecieran sustentarse en una posición que podría entenderse como positivista ideológica, con consideraciones arraigadas en el formalismo jurídico como presupuesto. Ello no significa que los magistrados, en su mayoría o siquiera en un número significativo de casos, se declaren positivistas ideológicos, tampoco que consideren serlo, tampoco que así sean considerados por los operadores judiciales. Lo que pretendo señalar aquí es que las sentencias se pretenden (en sus propios escritos) “desprendimientos del derecho vigente”, mediante la sola postulación de ello, y aun en forma incoherente con los desprendimientos argumentativos hegemónicos cuando los puntos internos de esa materia son abordados, presentándose ya no una práctica y una teoría disociadas, sino una práctica consistente en esa misma disociación. Así, la posibilidad de efectuar consideraciones sobre este fenómeno ha de ser el objeto central de la propuesta pedagógica para este tema.

⁴⁸ Tesis de la Maestría en Magistratura UBA (2013) “**Interpretaciones judiciales del derecho penal Los operadores jurídicos y la construcción de sentido**”

Los estudiantes han de contar con material de lectura de respaldo previo a la clase. En ese sentido, es importante enfatizar que la clase no ha de ser un espacio en el cual reproducir el contenido de los textos establecidos como bibliografía sino, en relación con el material de lectura, un espacio de análisis crítico de aquellos, orientado por el docente. Sin perjuicio de ello, deberá evaluarse en el momento si efectivamente se produjo la lectura previa, en la mayoría de los casos. Si no se produjo, habrá de darse brevemente un relato del contenido de los textos que sirva de guía a su lectura. Ello asiste la actividad requerida al alumno, pero no la reemplaza, fomentando su autonomía. Si la lectura previa se produjo, ello permite un análisis más profundo de los diversos conflictos planteados o que puedan surgir de los textos. Aquí puede orientarse el debate o la producción de ejemplos mediante trabajo en grupo.

Debe aconsejarse (y mediante ese enfoque del dictado de clases la razón de este consejo tendrá un respaldo en la actividad de cursada) que la actividad de tomar apuntes no debe ser el realizar un resumen de todo lo que señala el profesor, pues esto los ubica en una posición pasiva de observador que impide su actividad participativa y la adquisición de herramientas para el análisis autónomo por parte del alumno. Así, ha de fomentarse que sólo anoten cosas que entienden importantes o puntos a desarrollar (la referencia a un texto para buscarlo, o el desarrollo de un ejemplo o una crítica a un argumento de un texto, por ejemplo) o las argumentaciones y análisis efectuados por ellos o sus compañeros, y que en cambio participen activamente del debate de la argumentación brindada en clase, con críticas argumentativas y producción de ejemplos de aplicación de los conceptos manejados. El tema que nos ocupa resulta particularmente atractivo para desarrollar desde el punto de vista de ejemplificaciones de los alumnos, sobre todo en caso de deslindes conceptuales.

En el tema en trato, parece importante abordar el encuentro con un análisis de los distintos fenómenos a los que se le ha aplicado, en la doctrina, el término laguna (normativas –de las que cabe destacar su carácter relacional-, de conocimiento, de reconocimiento, axiológicas). Luego de ello puede relacionarse el tema con la noción de completitud de un sistema y ello en relación a la función judicial (y lo que se ha entendido por creación de derecho), efectuando una serie de deslindes conceptuales necesarios para abordar esos puntos –p. ej. norma general y norma individual, sistema del juez y sistema del súbdito-, a fin de apreciar en los diversos autores que tratan esas cuestiones la forma en que han utilizado ciertos conceptos, y su relación con las teorías que sostienen relativas al concepto del derecho, a sus posiciones en materia metaética, y lo que sus desarrollos traslucen respecto de teorías sobre el lenguaje y el conocimiento. Finalmente, debe estudiarse la función ideológica que poseen ciertos postulados como el dogma de la completitud, a fin de tomar ello en cuenta al momento de evaluar el contenido de las posturas que se expiden sobre el tema, en forma contextualizada. El confronto de los alcances de las diversas posturas con la práctica jurídica se estima insoslayable, pero deben ser los estudiantes quienes señalen los casos a analizar, puesto que de otro modo al determinar el ámbito de análisis se determinara el resultado de los puntos visibilizados por esas herramientas.

El valor didáctico de la consideración de los distintos niveles de conocimiento jurídico en la enseñanza del Derecho

Santiago Pedro IRIBARNE

Abogado (UBA) Profesor Adjunto interino en la materia “Teoría General del Derecho” (UBA). Profesor Adjunto en las materias “Principios de Derecho Privado” e “Instituciones de Derecho Civil”, UCA, Argentina.

Por medio de una exposición pretendemos proponer poner de manifiesto la valiosa utilidad didáctica que representa la consideración y explicitación de los distintos niveles de conocimiento jurídico en la enseñanza del Derecho.

En tal sentido, el primer tema a tratar será una breve y esquemática reseña de los distintos niveles de conocimiento jurídico. Siguiendo el conocido trabajo del catedrático español Enrique Martínez Doral⁴⁹, en el conocimiento jurídico pueden distinguirse distintos niveles o perspectivas de conocimiento: Nivel Filosófico, Nivel Científico, Nivel Casuístico y Nivel Prudencial.

El contenido de cada uno de esos niveles o perspectivas guarda un orden lógico: se enuncian en el párrafo anterior según un criterio de mayor a menor abstracción.

⁴⁹ Martínez Doral, “La estructura del conocimiento jurídico”, EUNSA, Pamplona, 1963

Asimismo, cada uno de los niveles de conocimiento inferiores se encuentra contenido en el nivel superior. En ese sentido, el “nivel filosófico”, cuyo contenido se conforma con aquellas respuestas que me pueda dar a la pregunta de Kant, *Quid ius?*: ¿qué es el Derecho?, cuáles son sus fines y principios; determina, de una u otra forma el contenido del “nivel científico”, cuyo contenido se integra con la respuesta que encuentre a la pregunta *Quid iuris?*: cuál es el derecho, aquí y ahora, la constitución, los tratados internacionales, la obra de doctrina, etc.; lo mismo sucede con el nivel casuístico –la jurisprudencia- y el nivel prudencial –las características del caso o problema jurídico que en concreto me proponga estudiar-.

El esquema propuesto permite distinguir cómo un caso concreto es susceptible de ser analizado desde esas distintas perspectivas, cómo esos distintos niveles tienen una relación lógica entre sí y cómo cada perspectiva de conocimiento jurídico nos brinda elementos con los que construimos una conclusión o respuesta al aludido caso concreto que nos propusimos estudiar.

I. Introducción.

En el ejercicio de la labor como docentes a menudo nos enfrentamos con la posibilidad –o por qué no la tentación...- de presentar “el tema de la clase” de un modo dogmático y fragmentado.

No me refiero, simplemente, al esquema de “clase magistral” sino a una perspectiva particular del derecho y, consecuentemente, de su enseñanza que, pese a su pérdida de vigencia en el ámbito de la filosofía del derecho⁵⁰ y a que es objeto de fundadas críticas de larga data⁵¹, mantiene vivos efectos en los claustros⁵².

En Derecho Privado la célebre frase de Bugnet⁵³, “*No enseño Derecho Civil, sólo conozco el Código de Napoleón*” constituye una de las expresiones que demuestran con suma claridad cómo esa manera –dogmática- de pensar el derecho –sus principios y sus fines- trasladó sus efectos a la educación del perenne arte del derecho –*ars iuris*-⁵⁴.

Tal vez porque se trata del modo en que “recibimos” predominantemente nuestra formación o porque esa particular forma de concebir y enseñar el derecho “simplifica” la tarea del docente.

Digo simplifica pues, dar lugar a cuestionamientos concretos, plantearse en profundidad las distintas posibles respuestas o soluciones que pueden darse a un problema desde la Ciencia del Derecho exige –aparte de conocimiento, naturalmente-, de la realización de un análisis profundo de las particularidades del caso y de un razonamiento crítico, teórico y práctico apto para valorar cada una de

⁵⁰ En materia Civil, es preciso recordar que hacia fines del siglo XIX y principios del XX cobra auge la obra del Françoise Geny, sobreviene la crisis de la escuela de la exégesis y, poco más adelante, conocidas las atrocidades de la Segunda Guerra mundial, la del propio positivismo jurídico, heredero en gran medida de la concepción descripta. Gadamer es categórico: “el positivismo legal, al que le gustaría poder reducir toda la realidad jurídica al derecho positivo y a su correcta aplicación, no parece que tenga actualmente ni un solo partidario. La distancia entre la generalidad de la ley y la situación jurídica concreta que plantea cada caso particular es esencialmente insuperable. Al parecer ni siquiera bastaría con pensar, en una dogmática ideal, que la fuerza productora del derecho inherente al caso particular está predeterminada lógicamente, en el sentido de que cabría imaginar una dogmática que contuviese al menos en potencia todas las verdades jurídicas en un sistema coherente. La sola ‘idea’ de tal dogmática completa parece absurda, y eso sin tener en cuenta que de hecho la capacidad creadora de derecho de cada caso *está* constantemente preparando la base a nuevas codificaciones” v. Gadamer, Hans Georg, “Verdad y método, Fundamentos de una hermenéutica filosófica”, Editorial Sígueme, Salamanca, 6º, p. 613

⁵¹ Colmo, Alfredo, “La cultura jurídica y la Facultad de Derecho”, Martín García Librero Editor, Bs. As 1915, p. 68

⁵² Böhmer, Martín, “[Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina](#)”, en [Sistemas jurídicos nº 9](#), CEJA – INECIP, 18/07/2005. Puede consultarse en <http://www.sistemasjudiciales.org/content/jud/archivos/notaarchivo/432.pdf>

⁵³ Jean-Joseph Bugnet, (1794-1866), uno de los más notorios representantes de la Escuela de la Exégesis (v. Llambías, J.J., “Tratado de Derecho Civil – Parte General”, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1970, Tº Iº, pág. 49.

⁵⁴ Hervada Javier, “Introducción Crítica al Derecho Natural”, Eunsa, Pamplona España, 1994. El autor reseña cómo los romanos perfeccionaron el saber hacer lo que desde los inicios de la humanidad constituía una necesidad de la convivencia entre los hombres, una necesidad de la práctica diaria: el saber dar a cada hombre lo suyo. A esto que le corresponde a cada hombre en el marco de una relación con otro lo denominaron *ius* y a la ciencia que consistía en saber averiguar el *ius* o derecho le dieron el nombre de *ars iuris*.

esas posibles respuestas en orden a elegir la mejor para ese supuesto. Ardua tarea de reflexión y fundamentación a la que se añade el papel que, desde esa perspectiva, ocupa la retórica en la exposición clara, precisa, ordenada, convincente y verdadera de la respuesta o solución que se propone.

Cuánto más fácil es sacrificar esa instancia para presentar, de modo casi automático y pretendidamente “puro” la respuesta legal. Más aún cuando la ley está dotada, desde una visión Dogmática, de una autoridad incuestionable y el recurrir a sus prescripciones no demanda ningún esfuerzo retórico. Es que, la tarea del operador jurídico se circunscribe a la aplicación de la solución que ya está en la ley⁵⁵.

Sea cual fuere la razón que motive la tendencia de presentar los temas al modo Dogmático – estudio que excede ampliamente los límites de este trabajo-, lo cierto es que, llamados a reflexionar en torno de las “Perspectivas didácticas en la enseñanza del Derecho” nos parece propicio tomar la estructura del conocimiento jurídico⁵⁶ como una herramienta de valiosa utilidad para la enseñanza del Derecho en orden a poner de manifiesto los efectos que el dogmatismo entraña, superar la aludida “tendencia simplificadora” y ofrecer a los alumnos una visión más integral del fenómeno jurídico que ponga fin a una enseñanza fragmentada del Derecho.

En tal sentido, luego de esta introducción (I), realizaremos una breve reseña de los distintos niveles de conocimiento jurídico según el conocido trabajo del catedrático español Enrique Martínez Doral (II), intentaremos trasladar esas categorías para el análisis de casos jurisprudenciales con referencia a algunas cuestiones metodológicas y al papel de las fuentes del Derecho (III) y, por último, presentaremos las conclusiones de rigor (IV).

II. La estructura del conocimiento jurídico.

Enrique Martínez Doral expone una tesis según la cual en el saber jurídico puede distinguirse la presencia de distintos niveles o perspectivas de conocimiento. Se trata de los denominados: Nivel Filosófico, Científico, Casuístico y Prudencial.

El contenido de cada uno de esos niveles o perspectivas guarda un orden lógico: se enuncian en el párrafo anterior según un criterio de mayor a menor abstracción.

Asimismo, cada uno de los niveles de conocimiento inferiores se encuentra, en cierta forma, determinado por la respuesta que se haya dado a los interrogantes planteados en el nivel superior. En ese sentido, el “nivel filosófico”, cuyo contenido se conforma con aquellas respuestas que nos podamos dar a la pregunta de Kant, *Quid ius?*: ¿qué es el Derecho?, cuáles son sus fines y principios; determina de una u otra forma -en las respuestas que como operador jurídico elabore y en, en las conclusiones a las que arribe-, la entidad e importancia y papel que otorgue al “nivel científico”⁵⁷, cuyo contenido se integra con las respuestas que encuentre a la pregunta *Quid iuris?*: ¿cuál es el derecho?, aquí y ahora: la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales, las obras de doctrina, etc.; en el nivel casuístico se encuentra la jurisprudencia, aquello que los jueces han dicho que es el Derecho (recordemos que el término tiene origen en el Derecho Romano, en expresión *iuris prudentia*); en el último nivel de conocimiento-o primero según la mayor concreción que implica-, encontramos al nivel prudencial. En este caso nos hallamos frente a la necesaria indagación de las características del caso o problema jurídico que en concreto me proponga estudiar/resolver. Recordemos que la prudencia es conocida como la madre de las virtudes y, a través de ese hábito operativo bueno el prudente abre sus sentidos e inteligencia para ver con la mayor claridad posible las circunstancias y las potenciales consecuencias que la concreción de las diversas soluciones pudieren producir para optar por la que mejor resuelva el problema⁵⁸.

El esquema propuesto permite distinguir cómo un caso concreto es susceptible de ser analizado desde esas distintas perspectivas, cómo esos distintos niveles tienen una relación lógica entre sí y cómo cada perspectiva de conocimiento jurídico nos brinda elementos que, sistematizados razonablemente,

⁵⁵ De ahí que para la Dogmática Jurídica el sistema jurídico completo, integrado por normas claras debe aplicarse sin más pues toda interpretación constituye una labor “peligrosa” (v. D’Agostino, Francesco, “Hermenéutica y Derecho Natural. Después de la crítica Heideggeriana a la Metafísica” en “Las razones del Derecho Natural”, Ed. Abaco de Rodolfo Depalma, Buenos Aires, 2008, págs.345 y siguientes.

⁵⁶ Martínez Doral, “La estructura del conocimiento jurídico”, EUNSA, Pamplona, 1963

⁵⁷ Sobre el distinto rol que las fuentes del Derecho han recibido en la historia del pensamiento Jurídico v. Renato Rabbi Baldi Cabanillas, “Teoría del Derecho”, ed. Ábaco de Rodolfo Depalma, Buenos Aires, 2013 pág.207 y siguientes.

⁵⁸ Piepper, Josef, “Las virtudes *fundamentales*”, Ed. Rialp, Madrid, 1998, pág. 33 y siguientes.

constituyen la materia con la que construimos una conclusión o respuesta al aludido caso concreto que nos propusimos estudiar o resolver.

III. Los casos, los métodos y las fuentes del Derecho.

Existen numerosos ejemplos concretos en la jurisprudencia que pueden ser de suma utilidad para demostrar el “funcionamiento” del esquema. Resultan particularmente ventajosos –desde el punto de vista didáctico- casos como “Saguir y Dib”⁵⁹ o “Vera Barros”⁶⁰, en los cuales el procurador general de la nación y los distintos jueces ofrecen soluciones diferentes a un mismo problema⁶¹. En cada una de las propuestas pueden distinguirse con bastante claridad cómo una determinada visión del Derecho y de sus fines (N.Filosófico) implica un uso diverso de las fuentes del Derecho (Científico), valiéndose los operadores de casos anteriores para fundar sus sentencias (Casuístico) y realizando un detenido –y diferenciado- análisis de las particularidades del caso (Prudencial) .

El esquema permite asimismo apreciar “operando” en los fallos citados al método lógico-deductivo predominante en el razonamiento Dogmático y al método “dialéctico-tópico” o de la ‘razón práctica’⁶² y cómo las fuentes del derecho se instrumentan para brindar soluciones lisa y llanamente opuestas⁶³.

IV. Conclusión

Según expusimos en la introducción, las secuelas que la Dogmática Jurídica ha implicado en el ámbito de la enseñanza del Derecho dificultan un conocimiento integral de los diversos temas o materias, el conocimiento jurídico se circunscribe, según esta particular visión, al estudio de textos legales⁶⁴ y la realidad jurídica aparece fragmentada e inconexa.

A través de la estructura del conocimiento jurídico es posible concebir una perspectiva didáctica de la enseñanza del Derecho integradora.

Eso, pues el esquema de los niveles de conocimiento jurídico pone de manifiesto cómo un problema jurídico concreto es susceptible de ser analizado de manera exhaustiva y unitiva. Asimismo, el análisis de casos jurisprudenciales a la luz de esa estructura brinda la posibilidad de percibir la existencia de distintos métodos de la Ciencia Jurídica, sus características y su funcionamiento.

Revelada de ese modo la trama del razonamiento jurídico operando frente a un caso concreto es posible desarrollar un aprendizaje significativo del derecho, entendiéndolo por ello, la integración de los contenidos jurídicos transmitidos, dejando de lado su consideración estanca y aislada, en una unidad de sentido lógico⁶⁵.

Es por todo lo expuesto que, entendemos que la estructura del conocimiento jurídico que en apretada síntesis se ha intentado reseñar en el punto II de este trabajo representa un aporte valioso para la enseñanza del Derecho superador de los efectos nocivos que la Dogmática Jurídica impuso en la enseñanza del Derecho en nuestro ámbito.

⁵⁹ CSJN, Fallos 302:1284.

⁶⁰ CSJN, Fallos 316:3043.

⁶¹ ¿Será la existencia de Tribunales Colegiados en sí misma una prueba de cómo un mismo problema es susceptible de ser mirado desde diversas perspectivas y que no existe esa una única solución posible que la Dogmática pareciera proponer?.

⁶² Sobre este punto es conveniente ver las implicancias metodológicas implicadas en la Dogmática Jurídica y las alternativas que, desde otras perspectivas, se han elaborado ver Renato Rabbi Baldi Cabanillas “La ciencia del derecho como saber retórico-tópico: el planteamiento de Theodor Viehweg, “El Derecho”, Buenos Aires, t. 185, pp. 1270-1282

⁶³ Rabbi Baldi Cabanillas, R. op. y págs. Cit. nota 8. Del mismo autor ¿Positivización de los derechos naturales para dejar atrás la polémica “iusnaturalismo-iuspositivismo”? : otro intento insuficiente en la eterna lucha por el derecho justo en “Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de las Universidad Católica de Salta”, 1, noviembre 2011, pp. 83-105.

⁶⁴ v. “La Codificación: Raíces y Prospectiva, Tº III, ¿Qué Derecho, qué códigos, qué enseñanza? ”, AA.VV., Ed. El Derecho, Buenos Aires, 2005, p. 271.

⁶⁵ Bandieri, L. M., “La enseñanza del Derecho y la formación plenaria del abogado. Integración de teoría y práctica a través de la formación de profesionales reflexivos”

Cuestiones metodológicas y didácticas en la enseñanza de la ejecución penal y las prácticas de castigo

Pablo Andrés Vacani

Abogado y especialista en derecho penal y criminología (2002). Doctor e investigador en Derecho Penal por la Universidad de Buenos Aires (2013). Departamento de Derecho Penal y Criminología, UBA.

La ponencia a desarrollarse advierte sobre las cuestiones metodológicas y didácticas relativas a la enseñanza de una temática poco abordada en el nivel de grado y no desarrollada acabadamente por el derecho penal. Estas cuestiones son las relevadas en la materia de posgrado como profesor a cargo en esta Facultad. Se presenta como relevante el uso de una didáctica relacional en el contenido de los temas a desarrollarse. Luego, se advierte la relevancia de la noción de implicación en el campo por parte del docente, permitiendo pensar el rol que la investigación de campo y su incidencia en la práctica jurídica permite generar contenidos explicativos más asequibles para los alumnos. Explicaré la importancia que adquiere la resolución de casos en clase y la dinámica de grupo y el modo que ello permite avanzar ante déficit evidenciados de los alumnos, de acuerdo al resultado de las encuestas anónimas brindadas a los dos cursos de este año lectivo.

I.- Una deuda insostenible

La producción teórica y las formas de enseñanza jurídica en torno a la sanción penal han ido por carriles similares. Ambas adeudan explicar qué formas prácticas la pena adquiere mediante un determinado sistema carcelario y qué características éste posee, permitiendo que un conocimiento de ello permita abordar las distintas contingencias que los derechos de las personas detenidas sufren, y sobre todo, posibilite generar formas de capacitación que permita brindar un servicio legal que aborde estas situaciones en la práctica judicial. Tal limitación se ha reproducido en la escasa atención al espectro de consecuencias jurídicas que debiera generar una situación insostenible como es la persistencia estructural de la tortura y otros tratos crueles en democracia ante un sistema de justicia que aumenta su producción de penalidad.

A mi entender nuestra Facultad, como el resto de las escuelas de derecho, adeudan ofrecer a los estudiantes un saber práctico que permita introducir y comprender la aplicación de los principios elementales del derecho penal a través del conocimiento de los métodos punitivos que gobiernan las prisiones.

Puede decirse que esto ha sucedido por varias cuestiones que brevemente señalo. Si bien el abuso del poder de castigar fue objeto de elaboración teórica para el Iluminismo, lo cierto es que su regulación estuvo sujeta a *una racionalidad legal penal*, que en nuestro caso, posibilitara una república posible tal como fuera diseñada por J. B. Alberdi (cuya materialidad operativa comienza en 1880)⁶⁶, consolidándose un campo jurídico penal dominada por el positivismo jurídico, que excluyera todos aquellos presupuestos que pertenecen a otras cuestiones de la actividad humana, directamente relacionadas⁶⁷. En este sentido, las consecuencias jurídicas que la pena, ya determinada en la sentencia, podría tener durante su ejecución no era un problema que la racionalidad del derecho punitivo iba a dilucidar, pues *el interés político se dirigió* al programa de una forma concreta de castigo (previsible, calculable, exacto) y no a cuestionar la legitimidad penitenciaria de su intervención. Es la certeza de la pena, la celeridad y la seguridad de la justicia penal, antes – inclusive- que su severidad, lo que interesó a la elaboración teórica para un funcionamiento racional de la administración y útil para racionalizar las prácticas punitivas. Por el contrario, asignar efectos jurídicos a la forma en que ese castigo sancionado finalmente es aplicado, respondería a una mala economía del poder de castigar, por menos humana que resulte, pero también a un mayor costo de la justicia penal respecto de su propia racionalidad.

Sin dudas, tanto el modelo legislativo, judicial como el doctrinario tomaron caminos similares. Ello ha definido una forma de saber positivo basado en la materia troncal Derecho Penal trabajando en la transmisión de conocimiento relativo a los aspectos legitimantes de enunciados y representaciones

66 Alberdi, J.B., *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina derivados de la ley que preside al desarrollo de la civilización en la América del Sud*, en Obras Completas, Imprenta de la Tribuna Nacional, tomo III, 1852, pág. 385.

67 Marteau, F., *Las palabras del orden. Proyecto republicano y cuestión criminal en Argentina (Buenos Aires 1880-1930)*, Del Puerto, Buenos Aires, 2003, pág.7.

abstractas y generales (racionalidad teórica)⁶⁸ y en la previsibilidad de sus soluciones en los casos en que interviene (racionalidad práctica), conformándose así una autonomía teórico-práctica del campo jurídico que particularmente no interpela cuestiones excluyentes a cierta sistematicidad lógica y previsible dirigida a los jueces. La utilidad de estas categorías va a residir en comprender en qué medida el derecho punitivo puede sostener legítimamente una clausura organizacional de tipo formal – orientada a proteger y estilizar la autonomía del mundo jurídico penal- que ignore las demandas del mundo externo y posibilite una construcción teleológica de la pena que otorgue sistematicidad y coherencia al método.

La forma de este sistema racional se asentó entonces por una enseñanza del derecho penal que, previo a definir su metodología dogmática caracterizada por una densidad teórica inusitada y cierta aplicación de metodología de casos, justificara el fin de la pena sin hablar de las prisiones ni mucho menos trabajar sobre las problemáticas que éstas pudieran insumir en herramientas teóricas interpeladoras.

Este sistema no ha variado hasta nuestros días. Se discute qué debe probarse y cómo hacerlo para imponer una sanción, qué criterios aplicar para determinarla y si ésta es adecuada al reproche por el delito pero aún no se discute ni es advertido como un problema jurídico el modo en que se desvirtúan esas condiciones de legitimidad penal a través de los sistemas de castigo que predominan y que terminan aplicándose a la persona por una determinada cantidad de tiempo cronológico.

II.- Una materia en el posgrado

En una anterior presentación en la II Jornadas celebradas en 2012, junto a mi compañero Ramiro Gual, dimos cuenta y cuestionamos el escaso abordaje que los planes de estudio y la metodología de la enseñanza del derecho penal le otorgan al uso y funcionamiento de la prisión⁶⁹. Luego, la actividad académica me topó con *Cuestión penitenciaria y cárceles*, una materia que el departamento de Posgrado de la facultad ofrece en la especialización en derecho penal como optativa de las materias de criminología, teniendo una carga de 18 hs. Como profesor a cargo en el dictado de la misma entendí que era una oportunidad para abordar concretamente un saber relativo al funcionamiento de las prisiones permitiendo abordar los problemas que impactan en las personas privadas de libertad a fin de judicializar planteos. Es decir, posibilitar que el alumno egresado obtenga herramientas de relevamiento de problemáticas a identificar y, por otro lado, otorgar soluciones judicializables a sus clientes⁷⁰. A lo que entiendo que el derecho penal ofrece censura e insensibilidad⁷¹, propuse una didáctica de apertura, conocimiento e innovación no sujeto a insumos conceptuales estandarizados. Aproveché, de aquí es que abordare la noción de implicación, los propios relevamientos que en mi tarea de investigador obtengo del desarrollo de fuentes primarias (entrevistas a personas detenidas, familiares y penitenciarios) como secundaria (relevo de expedientes judicializados donde se plantea una problemática carcelaria puntual), lo cual permitió producir ciertas modificaciones positivas en la transmisión y enseñanza de la materia.

III.- La cárcel no ha sido un objeto teórico desarrollado por el derecho penal

El castigo se ha introducido desde el origen del derecho penal como una cuestión más bien filosófica que permitiera fortalecer cierta idea del fin del derecho penal lo cual era concebido como una necesaria exigencia epistemológica de coherencia del método dogmático⁷². Sobre este carril marchó sobre ruedas

68 La enseñanza de la materia penal se remonta a los orígenes mismos de la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1821, cuando el jurista francés Guret de Bellemare enseñara a partir de 1827 en el departamento de Jurisprudencia Práctica. Luego, en 1853 daría su ingreso la cátedra de Derecho Criminal y Mercantil, diferenciada de la de Derecho Civil, dictada por Carlos Tejedor hasta 1864.

69 Gual, R. y Vacani, P. A., *La enseñanza del derecho y la prisión: estrategias para su comprensión e intervención. El aporte de las ciencias sociales*, en II Jornadas de Enseñanza del Derecho, 7, 8 y 9 de noviembre de 2012.

⁷⁰ Decidí desde la primer cursada en el primer cuatrimestre de 2013 realizar al inicio y al término de la materia una pequeña encuesta a los abogados-estudiantes, con el principal objetivo de relevar las necesidades que éstos tenían con respecto a la materia. Claramente se advertían contrastes. Muchos de los alumnos que sólo se habían anotado por horario terminaban relevando al cabo de la cursada que los temas desarrollados tenían para ellos una implicancia práctica, sobre lo cual –siendo uno de los ítems- proponían privilegiar ciertos contenidos sobre otros, y por sobre todo priorizar la metodología de casos a resolverse en clase con posterior debate entre grupos, que el abordaje meramente teórico o exponencial del profesor.

⁷¹ v. Christie, N., *El escudo de las palabras* en Los límites del dolor, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1984; también Cover, R., *Derecho, narración y violencia*, Gedisa, Barcelona, 2001.

⁷² En particular, v. Von Litz, F., *La idea del fin en derecho penal*, Temis, 1982 (1883).

está concepción transmitiéndose en la manualística penal hasta los años 70 y 80 del siglo pasado y en su forma de enseñanza erudita. Gracias al legado de la criminología crítica, la cuestión del castigo permitió introducirse en el saber penal, aunque apartada de un saber práctico (vinculadas a cuestiones características del campo ocupacional), sujeto a contenidos teóricos, introduciendo el materialismo histórico para comprender el modo en que la prisionización, es la principal condición de reproducción de la desigualdad social que sostiene, mediante el efecto simbólico que le otorga el discurso jurídico penal, aquella lógica disciplinaria del capitalismo en la democracia actual. Sin embargo, esta base realista ha permitido, sobre todo, configurar el pensamiento más enriquecedor que el derecho penal ha dado a través de E. Raúl Zaffaroni. Lo que ha permitido introducirse es la relevancia de producción de un saber penal marginal⁷³, en términos de oposición a la mera reproducción técnica del saber dogmático tradicional, y sobre todo trabajar, desde su célebre ensayo *En búsqueda de las penas perdidas*⁷⁴, en base a una posición deslegitimadora de las penas que viniera de cierta experiencia materializadora de la situación carcelaria en la región en los años 80 como director del ILANUD⁷⁵. Este saber, si bien desde el punto de vista crítico y de ruptura a la manualística tradicional ha permitido posicionar nuevos aportes en los insumos teóricos, no necesariamente produjo ciertos cambios en la metodología y didáctica de la docencia penal.

IV.- Es la cárcel la que permite pensar y exige actuar

El contacto vivencial es un elemento sustancial que fui incorporado como cuestión didáctica, que ya había sido introducido en nuestro trabajo *La medida del castigo*⁷⁶, permitiendo trabajar sobre el contenido teórico que se desprendía de los relatos de las propias personas privadas de libertad. Se trata de abordar los problemas que las prácticas de castigo presentan a las personas y de qué modo se transmiten en la práctica jurídica, desarrollando los distintos supuestos que los métodos de castigos actúan en la limitación de los derechos de los detenidos y el modo en que esto permite implementar en la práctica cierto alcance y contenido de los principios del derecho penal y procesal penal.

No sólo se logra abordar la principal cuestión de la dinámica que adquiere en términos existenciales los actos de sufrimientos por cierta forma de acción del poder penitenciario sino de qué modo el contenido de esas prácticas debe ser abordada en ciertas condiciones de litigio penal para trabajar desde la enseñanza en la conducción de planteos que innoven en el alcance de los principio de contención propios del derecho penal.

Para ello la forma de didáctica aplicada ha sido introducir la cuestión relativa a los problemas abordados por ciertas prácticas de castigo (superpoblación, aislamiento excesivo, pena mediante lejanía familiar o requisas abusivas) en la intervención de una metodología de casos que introduzcan en el alumno cómo esa experiencia vivencial logra traducirse en problemas que el derecho debe resolver y debe así exigírselo al juez de la causa.

Trabajar con abogados que, en su mayoría no conocen una cárcel ni tampoco han tomado conocimiento de las características cuantitativas o cualitativas de las experiencias en prisión, implica sobre todo invertir el mero discurrir del contenido teórico para poder traducir esas complejidades desde el terreno en que se define la problemática del encierro.

V.- La cuestión relevante de la implicación: terreno-teoría

La didáctica expuesta rechaza a la clásica amalgama conceptual (o campo semántico uniforme) de la manualística (por lo general no producida por el docente y otras tampoco vinculado a su saber práctico) que sin embargo pretende establecer una relación práctica con la práctica, sin indagar a ésta en todos sus términos ni problematizar las formas que la misma adquiere en relación a los objetos teóricos divulgados

⁷³ Véase, Zaffaroni, E.R., *Política Criminal Latinoamericana. Perspectivas/ Disyuntivas*, Hammurabi, Buenos Aires, 1982.

⁷⁴ Zaffaroni, e. R., "En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico-penal", Ediar, Buenos Aires, 1989; reimpresión, 1993; edición colombiana en editorial Temis, Bogotá, 1990; edición peruana en Editorial Alfa, Lima, 1990. Traducción portuguesa ("Em busca das penas perdidas"), Editorial Revan, Rio de Janeiro, 1991. Traducción italiana ("Alla ricerca delle pene perdute"), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1994, trad. de Gerónimo Seminara.

⁷⁵ Anitua, I., *Relaciones entre cárcel y criminología*, en Revista de Derecho Penal nro. 6, Infojus, Buenos Aires, pág. 183.

⁷⁶ AA.VV., *La medida del castigo. El deber de compensación por penas ilegales*, Zaffaroni, E. R. (director) y Vacani, P.A. (coord.), Ediar, Buenos Aires, 2012.

en la enseñanza, negando así la relación que esa dinámica adquiere. Lo que domina aquí es justamente la dimensión de un contexto totalmente abstracto⁷⁷.

La implicación introduce a la metodología de clase la cuestión de la formación docente y su práctica del derecho como elementos relacionables. Entiendo como relevante atender a la producción de un modo de conocimiento del docente derivado de su posición en el campo específico respecto del contenido que hace a la materia y el modo en que esa acción deviene en la producción teórica y de enseñanza que desarrolla⁷⁸. Esto implica confrontar con aquellas formas de conocimiento vinculadas al modo en que cierto saber ya está previamente determinado bajo otro sentido que aquel que se determina en las prácticas. Por lo general, estas prácticas conforman un problema no receptado por un saber escolástico ya determinado y empleado como legítimo. La mera divulgación de éste saber teórico sin recepción o conocimiento de lo anterior se presenta como un déficit ineludible.

Un saber inverso puede otorgarlo no sólo la práctica de investigación sobre estos problemas (situación que nuestra facultad viene avanzando⁷⁹), en tanto permite avanzar sobre insumos conceptuales caducos, sino particularmente la trasmisión de esa práctica en los alumnos, haciéndolos intervenir activamente en la comprensión y abordaje de cuestiones que no han sido previamente reducidas a categorías teóricas pero que juegan un papel sustancial en la práctica profesional.

He procurado de este modo trabajar en este doble sentido. Por un lado, en la descripción de prácticas de castigo que asumen actualidad respecto de la situación vivencial de cualquier sometido al proceso penal y por otro lado introducir el contenido que los clásicos principios esbozados por la doctrina (legalidad, proporcionalidad, motivación, humanidad, razonabilidad o prohibición de exceso) adquiere particular alcance pero desde el entendimiento de esas prácticas. Es decir, a medida que se amplía la comprensión de ese fenómeno se permite justamente ampliar y dimensionar las clásicas categorías, permitiendo en el alumno darle ese contenido pero no reduciéndose a un saber teórico sino al práctico mediante métodos de casos relevantes del campo jurídico en el que actúa.

Otra propuesta pedagógica

Pablo Salpeter

Abogado, Jefe de Trabajos Prácticos (com. 8212 y 8215), Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Bs. As. Argentina.

El trabajo discurre en la dualidad de la relación que se forjará tanto entre el docente y el alumno, como entre la experiencia y el contenido a enseñar, haciendo al alumno el propio constructor de su estructura para obtener como resultado del acto docente de transferencia, la autonomía del alumno, mediante la adquisición de competencias y valoración del contenido abordado.

Palabras clave: Experiencia, proceso, experiencia, testimonio, aplicabilidad, competencia, elementos, absurdo, descripción, opciones, recursos, construcción, emergente.

La idea del presente trabajo es aportar otra forma de dar la clase, por "otra" puede considerarse como una más, de características similares a las existentes, o una que se diferencia de las conocidas, el objeto es que la definición la de el lector, al finalizar el texto.

Se redactará un proceso, basado en la experiencia exitosa para que, como en la comercialización, mediante el benchmarking, se aprovechen los resultados positivos de experiencias ajenas, o sea copiar lo que funciona, a mí me funcionó, y he comprobado en experiencias ajenas, que funciona.

A continuación se describirá el desarrollo que he advertido suele utilizarse para captar la atención del asistentes en algunas ceremonias religiosas, para captar la atención del asistente, y evitar el estilo clásico cuyos cánticos y carencia del orador transcurre de manera monocorde, reiterativa y casi a frecuencia

⁷⁷ Bovino, A., *Los estudiantes atacan de nuevo. Picaron en punta y con resto*, en Revista "Vendetta", Año 1 nro.1, 2006.

⁷⁸ En este sentido, véase el notable trabajo de Abramovich, V., *El complejo de Rock Judson*, No hay Derecho, n° 4, Bs. As., 1991. Actualmente disponible en <http://nohuboderecho.blogspot.com.ar/2008/02/el-complejo-de-rock-hudson-sobre-el.html>.

⁷⁹ Se destaca la vinculación que la difusión y divulgación de los programas de investigación UBACyT o DECyT qu

cerebral alfa (cercana a la somnolencia -cualquier comparación con una clase de derecho es pura coincidencia-).

1.- Traer al aula un ejemplo de una situación real sucedida recientemente

Resulta muy práctico indagar en nuestra vida cotidiana algún ejemplo vivido o apreciado donde se manifieste el tema a abordar, cuanto más reciente, mejor, a mi entender el docente, como facilitador del acceso al conocimiento, debe tener contacto real con el contenido de lo que enseña, el conocimiento es experiencia ajena sistematizada, y si el docente no "experimenta" su teoría, puede tener dificultades para la explicación de la aplicación práctica del contenido enseñado.

En cuanto al tema a abordar, es imprescindible plantearlo como problema, como hecho cuya solución se carece, y llegar a la solución en conjunto, siendo ésta, el tema a abordar, suele ser muy útil dejar planteados algunos interrogantes, provocando al alumno a buscar un cierre armonioso de la cuestión, y si es posible alguna anécdota graciosa⁸⁰, mejor.

A esto se suma que si a los alumnos (carentes de contenidos y experiencias -en teoría-) se le comparte la experiencia del docente, se lo hace cómplice, va a empezar a generar un lazo con el docente de confianza, que supera el contenido, y quiebra esa barrera inalterable que genera un exponente que demuestra con detalle la dificultad de definir el concepto que presenta, por la complejidad que encierra, y que unos pocos elegidos alcanzan a comprender, que por ello no es conveniente interrumpir esa magistral catarata abrumadora de contenidos, que transcurre con carencia monocorde y reiterativa, que tanto los alumnos esperan y admiran.

Regresando del sarcasmo, el ejemplo práctico a traer es esencial, que no sea el ejemplo del libro; el docente que explica con el ejemplo del libro, pierde toda autoridad académica frente a los alumnos (al igual que quien se limita a leer diapositivas de una presentación, valor agregado, cero), el verdadero docente tiene que aplicar el concepto abstracto a una variedad de situaciones, de no poder hacerlo, esa abstracción, o generalidad, pierde sentido.

Se puede reforzar mucho más si les pide a los alumnos que traigan de sus propias experiencias o que hayan advertido la existencia en la realidad, hechos relacionados con el tema abordado, con este recurso, con seguridad, queda grabado el tema en el alumno. Básicamente, es implantar en la base de datos del alumno, que una experiencia propia (que no va a olvidar) se le aplica la teoría analizada. En esta situación el alumno no "alquila" el conocimiento y experiencia ajena, sino que considerará que le es propio, le pertenece, lo "compra", lo incorpora, a su estructura previa, la reacomoda para incorporar este elemento a su (nueva) estructura mental.

2.- Descripción del tema a abordar

Resulta importante al momento de hacer descripciones que sean simples, es más, un excelente recurso discursivo conductista es hacerlo al sistema del idioma inglés, comenzando con los adjetivos, para terminar con el sustantivo, para evitar que el concepto se forje circundando preconcepciones existentes dentro de la mente del alumno. A modo de ejemplo, si tengo que explicar la base de cálculo para el despido, no comienzo con remuneración, sino que comienzo explicando, "mejor, habitual, mensual, normal", luego, definidos estos conceptos, los aplico a "remuneración".

Otro recurso es romper paradigmas impuestos desde la simpleza del absurdo, o sea, si tengo que explicar la naturaleza jurídica del despido laboral, lo que haré es preguntar por ejemplo, quién es persona y quién trabajador, de esta manera absurda, se plantea que no se trata de aspectos separados incompatibles, sino que un sistema tuitivo, uno particular, se encuentra dentro de otro más general, dado que existe el preconcepción de considerar a ambos ámbitos como excluyentes. Para, luego de un detallado análisis, concluir con que se trata de un "ilícito contractual" combinando ambas especialidades, como uno de los mejores especialistas en esto, los Dres. Guibourg y Ackerman.

3.- Aplicación de la teoría a la situación planteada.

⁸⁰ Es peligroso el recurso del chiste, dado que el alumno, por una situación de poder festejará (tal vez) el chiste del docente, pero para evitar ser ofensivo, lo más adecuado es que el exponente se ridiculice a sí mismo, resurgiendo con una respuesta superadora, y aplicando el tema propuesto.

A efectos de demostrar como se ha instalado el tema desde diferentes aspectos, resulta relevante traer a conocimiento del alumno, las manifestaciones del tema en distintos medios, por ejemplo, al momento de preparar un trabajo sobre discriminación en el despido (no hay despido discriminatorio), hago un repaso por el esfuerzo que la CSJN hace, para justificar su sentencia, recurriendo a legislación comparada en el fallo "Pellicori", o para que entiendan la diferencia entre el empleador y el trabajador, en la relación de dependencia, propongo analizarla desde la teoría del omelette (participación y compromiso).

Resulta muy significativo recordar al alumnado que el sistema de regulación de conductas, o Derecho, es una tendencia, y que la realidad, no solo se compone de las directivas que las normas nos dan, y diferenciar entre lo posible y lo esperado, vivir exclusivamente en un mundo del deber ser, implicaría vivir de prestado, en un mundo ajeno, y de esta manera el mundo sería inmutable, sabemos que no lo es, y considero que "hay que hacer lo correcto, cuando no se pueda hacer algo inteligente", sin perjuicio, que el sistema de normas civilizado, nos separa del reino animal.

Analizado el contenido objeto del acto docente, y a efectos de generar certezas en la aplicación del mismo a situaciones reales, resulta conveniente describir, las posibles aristas que pueden surgir, y de qué manera el Derecho generará una respuesta para cada situación emergente posible, ya que de no contemplarse una respuesta jurídica a la situación consecuente del tema analizado, nos encontraremos en las llamadas lagunas jurídicas.

Resulta importante, para comprender un tema, enmarcarlo dentro de un conjunto de grado superior (naturaleza jurídica) y procurar su descripción, definición, ya sea funcional, estructural, sistémica, para que, mediante la identificación de sus características pueda advertirse su presencia o aplicación. Los elementos constitutivos de un todo, resultan eficientes y excluyentes para la identificación del conjunto unidad o todo⁸¹.

Una vez identificado el tema, sus elementos, funciones, aplicación, para su precedente instrumentación, tal vez sean necesarios recursos, como ser ubicación en bibliotecas, sistemas informáticos, a modo de ejemplo, si explico el procedimiento laboral de la Ley 18.345, la notificación electrónica, requiere necesariamente de soporte informático, lo que debe ser explicado, la forma de acceso y características de utilización, en este caso, el mail o correo electrónico es ese recurso informático accesorio a incluir.

4.- Buscar otras situaciones a aplicar.

Desde antiguo, el recurso teatral⁸², o rol playing, es un excelente método para aplicar la teoría a la experiencia, en especial para desarrollar las competencias esperadas (contenido, habilidad y actitud) del alumno, ya que el docente debe aceptar que el alumno, difícilmente recuerde una norma, fallo, o tema, lo que recordará son las sensaciones que las experiencias le dejaron, si el tema no es aprehendido, por el alumno, no lo atraviesa, no se funden objeto y sujeto, el registro del alumno será sustancialmente más débil.

Ya sea con tiza, con marcador, retroproyector, power point, o un trozo de carbón en la pared⁸³, ya que las simples palabras la viento, involucran un solo sentido de percepción en alumno, y cuantos más sentidos intervengan en la experiencia del conocimiento, más fuerte será el recuerdo de la experiencia, utilizando el pizarrón, interviene la vista, con la locución del docente, el sonido tiene un tiempo efímero, con la explicación gráfica (no solo palabras), el sentido de la vista, no solo interviene, sino que su duración es más extensa, y si se le suman otras experiencias sensoriales, el recuerdo será fijado de una manera muy sólida,

⁸¹ La unidad (Uníada, de Aristóteles, teoría de Ven, o espiral dialéctica de Pichon Riviere) se conforma con el salto cualitativo, con la conformación de aspectos comunes de los elementos constitutivos que constituyen el conjunto.

⁸² Lamentablemente en la última experiencia de concurso para JTP, el jurado compuesto por eminencias de la especialidad, no valoraron el recurso teatral calificándolo como "una suerte de teatralización" desvalorizando el recurso al utilizar el término "suerte", situación que ratificaron en la impugnación. Tampoco valoraron la utilización de la TICs tal vez por resultarles ajenas, sintiéndose *seguros en sus certezas de un mundo, que ya no existe*. Tampoco integró el jurado un pedagogo, siendo una variable a evaluar, situación que ameritaría una revisión institucional, ya que es incongruente, que el tiempo al frente del aula no tenga una ponderación significativa en la evaluación, y quienes evalúan, especialistas en contenido, su mérito pedagógico ha sido estar muchos años al frente de Cátedras.

⁸³ Leonardo Da Vinci, trabajó con el emergente, utilizó los recursos disponibles para demostrar su grandeza, en su especialidad, dibujando un círculo perfecto para conseguir un contrato.

la participación personal del alumno, con el tacto, a modo de ejemplo, la celebración de un contrato, teatralizado con la firma y un apretón de manos, difícilmente será olvidado, y si hay música de fondo tenue, reiterativa con un ritmo menor a la frecuencia cardíaca, ideal, cuando vuelvan a escuchar la música, se les representará el tema de la clase.

5.- Pedir situaciones para el próximo tema

Si los alumnos pueden traer temas personales, o advertidos por sus sentidos para abordar el tema, es la mejor opción, no solo por la aplicación práctica, sino por el reconocimiento subjetivo en la construcción del conocimiento, el vínculo docente alumno, será más fuerte. Que no nos extrañe si luego de aplicar esta metodología algunos alumnos pretendan dedicarse a la especialidad del docente, y es necesario hacer explícito esta circunstancia, no está mal que el alumno tome como referencia una didáctica apropiada para construir su futuro profesional, pero que entienda que le gustó el tema, no por el tema en sí, sino por la metodología aplicada, ya que de lo contrario, sería equiparable a un acto de magia, donde se construye una realidad, con elementos ocultos que culminan con la fascinación del sujeto, objeto del acto⁸⁴.

6.- Encomendar trabajo práctico sobre otra situación particular y aplicación del tema.

A modo de devolución, a efectos de advertir si el alumno comprendió el tema explicado⁸⁵, si puede traer otro hecho, y aplicar el concepto, será el mejor resultado revelador de lo exitoso del acto docente de transferencia. Esto demostrará si se ha logrado la autonomía del alumno en la comprensión y aplicación del tema abordado.

7.- Conclusión

El docente a cargo del curso, como líder del grupo, cuya tarea que lo constituye como tal, la enseñanza y aprendizaje (enseñaje) si no logra la transferencia, será responsabilidad de la metodología utilizada, en términos generales; cuando al alumno se le retira su subjetividad, se lo masifica, objetiviza, se le endilgan preconceptos⁸⁶, el docente, más que un facilitador de transmisión de conocimiento, será un obstáculo que los alumnos⁸⁷ deberán remover en el camino al conocimiento, el desafío es evaluar si los alumnos aprenden gracias al docente o a pesar del docente.

Aplicación de metodologías activas en la enseñanza de “Derecho Internacional Público.

Alexis Rodrigo Laborías

Abogado (UBA) y Magíster en Defensa Nacional (EDENA). Ayudante de Primera, asignatura “Sujetos y Jurisdicciones”, Facultad de Derecho, UBA. Adjunto, asignatura “Derecho Internacional Público”, Universidad Argentina de la Empresa. Buenos Aires, República Argentina.

El objetivo del trabajo es divulgar la experiencia docente en la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de la asignatura “Derecho Internacional Público”. En particular, se hará referencia a cuatro

⁸⁴ Hacer explícito aquello que otros perciben como natural, es un acto de honestidad intelectual, es lo mismo que sucede con reuniones de amigos, que son muy divertidas, y nadie sabe por qué, pero con seguridad uno o varios, aplicaron un esfuerzo extra, para procurar agregar valor al encuentro y que no se vuelva una triste evocación de experiencias pasadas, reiteradamente relatadas, "*No entiendo por qué sigo escuchando las mismas evocaciones de las mismas personas, será que ya no podemos hacer nada nuevo*" (SALPETER - PEREZ , 2012, *Piloteando el vuelo de la Palabra*, Bs. As. Ed. de los cuatro vientos)

⁸⁵ "*Nunca se descubre el objeto, siempre lo que se redescubre es el sujeto*" (SALPETER - PEREZ , 2012, *Piloteando el vuelo de la Palabra*, Bs. As. Ed. de los cuatro vientos)

⁸⁶ Una experiencia, una colega en el examen oral, justifica la falta solvencia del alumno, en que éste, en las clases "se le pasaba todo el tiempo con el celular sin prestar atención", el alumno desconcertado, le explica, "estaba tomando nota de su clase", touche. Hay que adaptarse a las modificaciones del entorno.

⁸⁷ Cuando se habla de "alumno", jugando con la licencia poética, podríamos afirmar que su "contrario", más que el "docente", sería el "conocimiento", ya que el docente, no es un contrario, sino un aliado, el alumno (alumen) sin luz, tiene por desafío alcanzar su opuesto, la "luz" del conocimiento, y lo hará mediante el "asombro" (a-sombra, sin sombra), o sea, que se sale del rol de alumno mediante el asombro, alcanzando el conocimiento. Como se sostiene el "Matrices de aprendizaje" de Ana Quiroga, el conocimiento se expone y opone al alumno, ya que amenaza la seguridad de su estructura mental que debe desarmarse y volverse a armar con más un elemento nuevo que debe encajar en ese rompecabezas.

diferentes herramientas pedagógicas utilizadas: la resolución de situaciones problemáticas, la elaboración de guías de preguntas para casos de jurisprudencia, el análisis de textos periodísticos y la redacción de los fundamentos de una sentencia. Para contextualizar la aplicación de estas metodologías es importante mencionar que la opción por una determinada forma de enseñanza no es el resultado de una decisión arbitraria. Esta elección que realiza el docente responde a los condicionamientos en los cuales se desenvuelve su actividad laboral. Entre éstos puede identificarse el espacio físico limitado del aula, los recursos de apoyo disponibles, la cantidad de alumnos, su interés particular en la asignatura, y la dedicación generalmente parcial del docente a dicha tarea. Teniendo en cuenta esos condicionamientos se priorizará la presentación de estrategias que impliquen un tiempo reducido de elaboración y resolución, y que propendan a generar debates e intercambio de ideas entre profesores y alumnos. En términos generales, las metodologías activas que se expondrán representan una forma de enseñanza participativa, que complementan a la actividad tradicional. Esta idea de complementariedad implica que no es necesario abandonar el método expositivo y reemplazarlo forzosamente por otro tipo de técnicas. Por el contrario, el objetivo es ilustrar cómo las diferentes metodologías pueden sumarse, permitiendo que el docente cuente con una mayor cantidad de herramientas al momento de planificar su tarea pedagógica.

Palabras clave: Derecho Internacional Público. Enseñanza y aprendizaje. Metodologías activas. Casos prácticos. Ejercitaciones.

I. Comentarios preliminares

El proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho presenta un sinnúmero de desafíos, tanto si se considera en términos generales, de una carrera universitaria de cuatro o más años, como de cada asignatura en particular. Entre estos cabe destacar la necesidad de implementar nuevas metodologías de enseñanza, que deben adaptarse a diversos factores que caracterizan a las universidades y sus estudiantes en la época actual (Feldman y Palamidessi, 2001, 14).

El modelo predominante de enseñanza es teórico, basado en las llamadas “clases magistrales”, que consisten en la exposición unidireccional del docente, donde éste actúa en un rol activo, mientras que los alumnos conservan un rol primordialmente pasivo.⁸⁸ Una versión perfeccionada de esta metodología es la denominada “exposición dialogada”, en la cual las explicaciones del profesor se van intercalando con preguntas o consignas a los alumnos. Sobre la base de esta interacción se puede construir paulatinamente el conocimiento, aportando ejemplos e identificando las inquietudes que vayan surgiendo.

A partir de estas observaciones, el objetivo del trabajo es exponer cuatro tipos de ejercitaciones, sencillas de elaborar para el docente y que no insumen a los alumnos un tiempo excesivo para su resolución, utilizadas en la asignatura “Derecho Internacional Público”.⁸⁹ El eje común entre ellas es un enfoque metodológico activo, es decir, una propuesta pedagógica que refleja el dinamismo propio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

II. Propuestas pedagógicas

A. Situaciones problemáticas de respuesta abierta

Este tipo de ejercitaciones se organiza a partir de la descripción de un conflicto hipotético, junto con una consigna que especifica la tarea a realizar, aplicando el conocimiento teórico. Adicionalmente, se puede sumar material de trabajo, ya sea en el mismo documento (por ejemplo, cláusulas de un instrumento internacional), o citándolo y remitiendo a los alumnos para su lectura y análisis (un texto de doctrina o un caso de jurisprudencia).⁹⁰ Dependiendo de los términos de la consigna, el rango de las respuestas puede ser considerablemente amplio. Eso se debe a que estas ejercitaciones permiten que los alumnos pongan en juego los recursos de que disponen (Camilloni, 2006, 8), es decir, que desarrollen por su cuenta el razonamiento necesario para encontrar una solución a los planteos, y que cada uno de ellos pueda aportar

⁸⁸ A partir de ciertos cambios sencillos, como una pregunta motivadora al inicio de la exposición, incluso esta metodología puede despertar el interés de los alumnos (Bain, 2007, 125).

⁸⁹ Un catálogo abarcativo de estas estrategias fue plasmado en nuestro trabajo Laborías, Alexis Rodrigo, 2013; *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y documentos*; Buenos Aires: Temas.

⁹⁰ En nuestra actividad docente utilizamos tanto hechos parcialmente reales como totalmente ficticios, pero siempre basados en conflictos internacionales verosímiles, tales como una disputa territorial entre Estados o la afectación de las inmunidades de un agente diplomático.

opiniones diferentes sobre el mismo asunto. Esta amplitud de posibilidades requiere un trabajo adicional por el docente, quien debería efectuar una devolución o puesta en común de forma oral, donde se intercambien ideas. Si la ejercitación se resolvió en forma domiciliaria, el docente puede designar a dos alumnos que dieron respuestas diversas y les proponga confrontar sus posturas en clase, para mostrar las formas alternativas en que puede interpretarse y resolverse la controversia. La utilidad de este procedimiento es destacable: “La discusión obliga a los alumnos a hacer sus aprendizajes públicos, manifiestos. Los razonamientos de los alumnos son un magnífico indicador de la evolución de su comprensión de una materia.” (Saint-Onge, 2000, 23).

Una variante de esta ejercitación puede construirse a partir de un caso de jurisprudencia, al cual se le modifican los datos (el nombre del actor y demandado, entre otros) y se detalla la posición de ambas partes, excluyendo otros elementos innecesarios. Como consigna, debe solicitarse que se indique cuál sería la solución jurídica de la controversia en los términos planteados, redactando o esbozando el contenido de la sentencia.⁹¹

En ambas variantes de esta metodología es posible desarrollar parte del trabajo en el aula o resolverlo como una tarea domiciliaria. Lo importante es que el docente procure hacer una puesta en común de las respuestas, opiniones y planteos junto con los alumnos.

B. Guías de preguntas para casos de jurisprudencia

La lectura de jurisprudencia es posiblemente una de las tareas más complejas que deben realizar los estudiantes. Una forma de colaborar con el esfuerzo interpretativo de las sentencias es orientar su análisis mediante una serie de preguntas no exhaustivas, que permitan al lector enfocarse en los aspectos esenciales, tanto para la asignatura en particular, como para el contenido específico que se esté desarrollando.

A modo de ejemplo, la decisión de nuestra Corte Suprema en “Ekmekdjian, M. A. c/ Sofovich, G.” se analiza en “Derecho Internacional Público”, “Derecho Constitucional” y “Derechos Humanos”. Asimismo, la sentencia de la Corte Internacional de Justicia en el caso “Plantas de Celulosa sobre el Río Uruguay [Argentina v. Uruguay]” ilustra una de las formas de activar una jurisdicción internacional, desarrolla temas atinentes al Derecho Internacional Ambiental y repercute en cuestiones de responsabilidad internacional, entre otras temáticas. Por ello, una guía de preguntas debería enfocarse tanto en el contenido de cada materia de la carrera, como en la unidad específica del programa de estudio. Aunque se debe estimular a los alumnos para que lean y analicen el texto completo de las sentencias, es conveniente ayudarlos a focalizarse en la información que precisan para cada etapa de la asignatura en particular.

C. Lectura y análisis de textos periodísticos

Desde la óptica del docente, este tipo de ejercitaciones se destaca por la simpleza en su elaboración. Consiste en la selección de una noticia o texto periodístico (editorial, columna de opinión, entrevista) y su presentación a los alumnos, junto con una guía de preguntas u otro tipo de consigna que promueva su análisis.⁹² Lamentablemente, esta sencillez se traduce muchas veces en una práctica desacertada de los docentes, que utilizan el periódico del día para improvisar una actividad en la clase.

Para que la metodología sea efectiva el texto periodístico debe elegirse anticipadamente y presentarlo a los alumnos como un elemento de trabajo, junto con consignas formales o preguntas para interpretarlo. Además, se lo puede enriquecer con información adicional de una obra de doctrina o de precedentes jurisprudenciales, entre otras alternativas. Al igual que en las otras estrategias comentadas, un excelente complemento de la actividad es el debate posterior y el intercambio de opiniones, con eje en el tratamiento periodístico de los asuntos concernientes a la asignatura.⁹³

⁹¹ Esta opción es adecuada para unidades temáticas con gran desarrollo casuístico, como es para “Derecho Internacional Público” el estudio de la inmunidad de jurisdicción y ejecución de los Estados extranjeros. Otras alternativas de trabajo con jurisprudencia se comentan en los acápites B y D *infra*.

⁹² Es recomendable que el docente explique que los medios periodísticos no siempre escriben con corrección respecto de temas técnicos, de ahí la importancia de leer las noticias con espíritu crítico y prestando atención a los detalles.

⁹³ Es también una oportunidad de interés para que el docente destaque las diferencias entre el Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales, ya que ambos campos del conocimiento aparecen estrechamente asociados en las notas periodísticas.

D. Elaboración de los fundamentos de una sentencia

Para desarrollar esta estrategia el docente debe presentar una versión incompleta de un caso de jurisprudencia nacional o internacional, luego de haber eliminado una parte de los fundamentos del decisorio. Es importante dejar intactos los hechos, las posiciones de actor y demandado y el fallo *stricto sensu*. De esta manera, se solicitará a los alumnos que, teniendo en cuenta el marco jurídico vigente y considerando la jurisprudencia y doctrina vinculada, redacten los párrafos faltantes. Para el trabajo en clases con carga horaria reducida, se puede abreviar esta actividad pidiendo a los estudiantes que se limiten a indicar las principales líneas para una solución jurisprudencial.

Esta actividad permitirá comprobar si los contenidos conceptuales fueron correctamente aprehendidos y favorecerá el desarrollo de la expresión escrita. Asimismo, el docente puede comentar *a posteriori* cuáles fueron los fundamentos específicos utilizados por los jueces, y cotejarlos con sus alumnos para detectar similitudes y diferencias en el razonamiento.

Si este ejercicio se plantea como parte de una evaluación, es importante observar si los alumnos, más allá de su carácter de novatos en materia de redacción jurídica, logran articular en los fundamentos tanto los aspectos normativos como jurisprudenciales que avalan una decisión.

III. Observaciones finales

Las propuestas metodológicas reseñadas ofrecen un panorama de alternativas, que permiten al docente contar con instrumentos adicionales al momento de planificar sus clases. En palabras de Eggen y Kauchak (1999, 19) "...no hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones y, en consecuencia, una enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para alcanzar diferentes objetivos. La mejor estrategia es aquella que resulta más efectiva para alcanzar un objetivo determinado en una situación específica".

A pesar de sus diferencias, todas las propuestas poseen un punto en común: la importancia del intercambio de ideas entre ambas partes del proceso educativo. Este debate que se sugiere realizar en cada ejercitación no sólo impacta en la calidad del aprendizaje por parte de los alumnos. También el docente puede descubrir nuevas formas de interpretar el material de trabajo, que no había considerado previamente. De esta manera, ambos encontrarán un incentivo para seguir colaborando activamente en el proceso educativo.

Bibliografía

- Bain, Ken, 2007; *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*; Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Camilloni, Alicia R. W. de, 2006; "La resolución de problemas como estrategia de enseñanza"; en *Revista 12(ntes)*, n° 3, pp. 8-10.
- Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P., 1999; *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano, 2001; *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*; Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Serie Formación Docente N°1.
- Saint-Onge, Michel, 2000; *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*; México: Fondo de Cultura Económica.

Derecho Internacional Público: el dilema del saber académico frente al saber popular

Magdalena Bas

Profesora Ayudante de Derecho Internacional Público- Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay.

Tomando como marco la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, este trabajo se centra en la tarea del docente como articulador de los cuatro saberes que se conjugan en el aula universitaria: el saber del alumno (o ideas previas en el sentido ausubeliano), el saber académico, el saber a enseñar y el saber didactizado (Bertoni).

Este modelo propone que los nuevos conocimientos se integran a la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende, siendo el docente quien tiene la función de tender puentes cognitivos para que el estudiante pueda relacionar, de modo de no arbitrario y sustancial, los conocimientos que ya posee, o ideas previas, con los nuevos conocimientos, a través de ideas inclusoras que lo ayuden a comprender y asimilar la información recibida.

El docente debe conocer las ideas previas de los estudiante que provienen de su experiencia anterior (como estudiante y como ser social) y poder trabajar sobre ellas, especialmente cuando las mismas se contraponen al saber académico y son erróneas desde el punto de vista científico. La propia contradicción puede ser tomada como punto de partida para el cambio conceptual y generación de nuevos conocimientos, dándose entonces el mayor logro del aprendizaje significativo.

En esta línea, este artículo finalmente describe algunos casos concretos de la práctica docente de la autora en la asignatura Derecho Internacional Público de las carreras de Abogacía-Notariado, que permiten ilustrar los desafíos y perspectivas de la docencia universitaria en la Facultad de Derecho (Universidad de la República).

Palabras clave: Enseñanza universitaria; Aprendizaje significativo; Ideas previas; Saber popular; Saber académico.

A Mabel Quintela, por su generosidad e invaluables enseñanzas

Introducción

Este trabajo busca aportar al análisis de la tarea del docente en la articulación de saberes en el aula, especialmente cuando en la misma se presentan preconceptos del saber popular que se contraponen con los conceptos académicos. Con este objetivo en mente, se parte de la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, como marco para plantear algunos ejemplos de la práctica de la enseñanza del Derecho Internacional Público (carreras de Abogacía-Notariado de la Facultad de Derecho de la UdelAR).

El aprendizaje significativo y los saberes presentes en el aula

La teoría del aprendizaje significativo es desarrollada por Ausubel en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula, proponiendo a un docente con un rol de facilitador de aprendizajes, un articulador entre las ideas previas de los estudiantes y el nuevo conocimiento a transmitir, no un simple informante calificado.

Los nuevos conocimientos se integran a la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende. Es el docente quien tiene la función de tender puentes cognitivos para que el estudiante pueda relacionar, de modo de no arbitrario y sustancial, los conocimientos que ya posee (ideas previas) con los nuevos conocimientos, mediante ideas inclusoras que lo ayuden a comprender y asimilar la información recibida. Por tanto, el estudiante desarrolla un rol activo no centrado en la recepción de conocimientos, sino, por el contrario, focalizado en el análisis crítico y en la interpretación profunda de acuerdo a sus propias concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, políticas, esto es, con su propia estructura cognitiva.

En ese proceso, como explica Bertoni (2002), se conjugan cuatro saberes presentes en el aula: el saber del alumno, el saber académico, el saber a enseñar y el saber didactizado. El saber del alumno son las ideas previas en el sentido ausubeliano, esto es, las ideas que forman parte de la estructura cognitiva del estudiante provenientes de cursos anteriores y del saber popular y cotidiano. Es un saber proveniente de la experiencia previa del estudiante. Dada la importancia del rol del docente, este debe conocer las ideas previas del alumnado, de manera de poder “emplearlas” en el desarrollo de nuevos conocimientos.

El saber académico⁹⁴ son los conocimientos que se producen en los centros de investigación por parte de especialistas en la materia, que interpretan la realidad de acuerdo al rigor científico de su disciplina. Esta categoría de saber puede oponerse al saber cotidiano y popular, aspecto que será desarrollado más adelante.

De acuerdo a los saberes, destrezas y valores que una sociedad considera relevantes en un momento y contexto dados, para la conformación de los programas y planes de estudio, se seleccionan ciertos conocimientos del saber académico. Este conjunto de conocimientos seleccionados es el saber a enseñar que “*sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza*”, como indica Chevallard (1997: 45). Este es el punto de partida del proceso de transposición didáctica.

⁹⁴ Chavellard (1997) a quien sigue Bertoni, lo denomina “saber sabio”.

Finalmente, el saber didactizado es el conjunto de conocimientos construido por el docente tomando en cuenta el contenido de la asignatura, el saber de la experiencia del alumnado, el control institucional y las orientaciones curriculares.

Contradicción entre ideas previas del saber popular y los contenidos del saber académico

Las ideas previas del estudiante que provienen de su experiencia como estudiante y como ser social, no siempre coinciden con el saber académico, y en algunos casos pueden ser erróneas desde el punto de vista científico. Es función esencial del docente indagar en las ideas previas de los estudiantes para reconocer estos errores o contradicciones, y para que, mediante la planificación⁹⁵ e implementación del trabajo sobre ellos, pueda generarse el aprendizaje (Quintela, 2008).

El motor del conocimiento es la contradicción, pero ese conflicto mueve hacia la generación de conocimiento o puede inhibir este proceso. El docente, en la creación del entorno de aprendizaje crítico natural en palabras de Bain (2007), introduce a los estudiantes a presentar sus ideas sin miedo a equivocarse y siendo capaces de analizar críticamente sus propios errores y vencer la resistencia al cambio, de modo de alentar la producción de conocimiento y no su retracción.

El conflicto cognitivo trabajado por el docente para resolver contradicciones permite traer al aula nuevos conocimientos, teorías alternativas y experiencias o prácticas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se retoma el camino hacia las ideas inclusoras y se determina el cambio conceptual mediante una reestructuración y ampliación del campo mental, el mayor logro del aprendizaje significativo y terreno propicio para la creación de nuevas ideas.

No obstante, cabe destacar que el actual estudiante universitario es un profesional en gestación y dada la complejidad y carácter inacabado del proceso de transmisión de conocimientos, el trabajo con ideas previas presenta una limitación intrínseca propia de la teoría del aprendizaje significativo: la guía del docente no estará presente una vez que el estudiante universitario se gradúe. Si bien este aspecto no es objeto del presente análisis, se deja planteada la interrogante sobre cómo complementar eficazmente el aprendizaje significativo con el desarrollo de la autonomía de aprendizaje del estudiante, de modo que el cambio conceptual se logre fuera del aula, sin la guía del docente, aun cuando se parta de ideas previas erróneas.

La enseñanza del Derecho Internacional Público a nivel universitario

Como disciplina científica, el Derecho Internacional Público no escapa a la situación planteada anteriormente. Sin pretender establecer reglas para la aplicación de la teoría ausubeliana, o desconocer el carácter complejo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación se proponen algunos ejemplos ilustrativos recogidos de la práctica docente de la mencionada asignatura en las carreras de Abogacía-Notariado (Facultad de Derecho de la UdelaR).

En primer lugar, un tema donde habitualmente se presentan ideas previas en contradicción con el saber académico, es el estudio de la regulación internacional de la Antártida. Popularmente, e incluso en los medios de comunicación, se menciona a la “Antártida uruguaya” o la “Antártida argentina”, entre otros, aludiendo a una supuesta soberanía territorial de los Estados que han instalado bases científicas en ese lugar. Sin embargo, las normas internacionales presentan otra solución al tema: el Tratado Antártico de 1959 establece el congelamiento de las reclamaciones de soberanía territorial existentes al momento de su entrada en vigencia, y especifica que ningún acto o actividad realizada “*constituirá fundamento para hacer valer, apoyar o negar una reclamación de soberanía territorial en la Antártida, ni para crear derechos de soberanía en esta región*” (artículo IV numeral 2). De esta manera, al no poder ejercerse soberanía territorial en la Antártida, se tira por tierra la idea preconcebida de una extensión territorial uruguaya en esa parte del mundo.

Un segundo ejemplo se presenta en el estudio de los locales de las misiones diplomáticas permanentes acreditadas en el extranjero. El saber popular y cotidiano, apoyado por un sinnúmero de películas de origen

⁹⁵ Es importante tener en cuenta que el docente debe indagar sobre el saber del alumno, o más precisamente, de los alumnos, para realizar una planificación efectiva de la enseñanza. Si el docente presupone que los estudiantes cuentan con ciertas ideas previas que son adecuadas, suficientes y uniformemente compartidas por todos, se hará más difícil, o incluso inviable, tender puentes cognitivos con el nuevo conocimiento.

estadounidense, indica que las embajadas son territorio del Estado acreditante, esto es, del Estado de envío. Sin embargo, la Convención de Viena de 1961 sobre Relaciones Diplomáticas, que actualmente regula el tema, no tiene en cuenta la popular teoría de la territorialidad, sino la teoría de la función. En su marco se establece la inviolabilidad de los locales de las misiones diplomáticas y el consecuente deber de protección del Estado receptor (para el mejor ejercicio de las funciones diplomáticas del Estado acreditante, no por tratarse de parte de su territorio “alojado” en el exterior)⁹⁶.

La idea popular de la territorialidad de los locales de las misiones diplomáticas, no es acorde al principio de la soberanía territorial de los Estados, tema desarrollado en las primeras clases del curso y retomado constantemente, al formar parte de la columna vertebral del Derecho Internacional Público contemporáneo. En consecuencia, se generan conexiones entre los nuevos conceptos y las ideas previas desarrolladas en el curso, sentando las bases para descartar las ideas previas erróneas, fuertemente arraigadas en las creencias populares (y muchas veces, lamentablemente extendidas por los medios de comunicación). Del mismo modo, se propicia el pensamiento crítico y se desestimula caer en pensamientos simplistas que no tienen en cuenta a la disciplina como un todo.

Teniendo en cuenta los saberes presentes en el aula, la planificación de la enseñanza permite que el estudiante pueda romper con las ideas previas erróneas, y comprender cabalmente las normas jurídicas y teorías presentadas, comprendiendo su aplicación a los hechos en concreto. El docente puede potenciar la motivación de los estudiantes a aprender, al llevar al aula temas de actualidad, proponer la resolución de casos prácticos para aplicar los conocimientos teóricos, y/o seleccionar materiales que inviten a la reflexión e investigación en la materia.

El eje de la enseñanza se desplaza del docente al sujeto que aprende, de la simple apropiación del saber académico a la construcción del mismo. Justamente en épocas de Internet, donde se accede fácil y rápidamente a información abundante y de diversas fuentes, el rol del docente no es simplemente proveer información, sino brindar las herramientas necesarias para analizar críticamente y sacar provecho de esa información. En definitiva, el docente cumple su función precisamente donde Internet nunca podrá cumplirla, indicando “cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información” (Eco: 2007).

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se han desarrollado los postulados fundamentales del modelo de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel. El aprendizaje significativo permite al ser humano la creación de ideas, mediante una reestructuración y ampliación de su campo mental. La transformación del conocimiento dentro del aula, conjugando los cuatro saberes allí presentes, cuenta con la función esencial del docente, como facilitador del conocimiento, y del estudiante con un rol activo y no meramente receptivo.

Un caso especial es el trabajo con ideas previas que resultan erróneas en términos científicos. Si bien esta situación puede significar un desafío mayor para el docente, puesto que debe vencer la resistencia al cambio por parte de los estudiantes, también conforman un terreno fértil para plantar allí la semilla que permita seguir generando conocimientos significativos y transformadores, dentro y fuera del aula universitaria.

Referencias bibliográficas

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

BAS VILIZZIO, Magdalena y GUERRA BASEDAS, Daniela (2012). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho

⁹⁶ El estudio de las normas jurídicas solo puede ser comprendido cabalmente con su aplicación a los hechos. Por tanto, este tema en particular, se puede ilustrar con el análisis de la solicitud de asilo del fundador de Wikileaks, Julian Assange, al Gobierno de Ecuador el día 19 de junio de 2012, y su permanencia desde ese entonces, en la Embajada en Londres. Tal caso muestra que, pese a haberse emitido una orden de captura internacional por parte de la justicia sueca, la policía inglesa no ha ingresado al recinto en cumplimiento de las normas internacionales (artículo 22 numeral 1 de la Convención de Viena de 1961 sobre Relaciones Diplomáticas).

De igual manera, resulta de interés la situación en torno a la muerte del Embajador estadounidense en Libia, Christopher Stevens, en ocasión del ataque a la oficina consular de Estados Unidos en Bengasi perpetrado el 11 de setiembre de 2012. La ausencia de protección del Estado receptor al local de la oficina consular representa un incumplimiento del artículo 31 numeral 3 de la Convención de Viena de 1963 sobre Relaciones Consulares.

(Universidad de la República, Uruguay). *Academia, Año 10, Nro 20 (2012)*, 207-217. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Rubinzal – Culzoni Editores, Buenos Aires.

BAIN, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicación de la Universidad de Valencia, Valencia.

BERTONI, Elba (2002). La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia. *Conversación, Revista de reflexión y experiencia educativa*, Nro. 1 (Octubre 2002), Montevideo.

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.

ECO, Umberto (2007). ¿De qué sirve el profesor?. *La Nación*, 21 mayo 2007. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor> (Consultado 02.07.13)

QUINTELA, Mabel (s/f). *Conflictos cognitivos*. Ponencia presentada en Colegio y Liceo San José de la PROVIDENCIA Liceo Nro. 3 de Paysandú.

Metodologías de Aprendizaje Activo: Aplicación de instrucción por pares, TBL y WAC en el Derecho

Luiza Helena Lellis A. de Sá Sodero Toledo

Mestre em Direito Professora do Curso de graduação e pós-graduação em Direito UNISAL Lorena/SP Brasil

Fernanda de Carvalho Lage

Mestre em Direito Professora do Curso de graduação em Direito UNISAL Lorena/SP Brasil

Este estudio tiene el claro propósito de presentar algunas de las metodologías de aprendizaje activas más utilizadas hoy en día la educación superior en Brasil. El trabajo se trata de la experiencia concreta en la enseñanza de la ley, en el Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Unisal Lorena-SP (Brasil). Así es que se analizarán el Peer Instruction (o "instrucción en pares", la traducción literal), el TBL (o "Team Based Learning" – "aprendizaje basado en equipos", en traducción literal) y el WAC (o "escritura a través el plan de estudios", "Escribir para pensar" en una traducción libre). Cabe señalar que todas las metodologías se aplican ampliamente en los Estados Unidos de América y están, cada vez más, ganando espacio en las aulas de las universidades.

Palabras-clave: Metodologías activas de enseñanza; Instrucción por pares; TBL; WAC.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas de enseñanza; Instrucción por pares; TBL; WAC; Peer Instruction; Método de casos.

Abstract

This study has the clear purpose of presenting some of the Active Learning Methodologies that are more talked and more used nowadays in higher education in Brazil. It starts of the concrete experience of teaching in Law, in Unisal Lorena-SP (Brazil). So that will be analyzed Peer Instruction (or "Instruction in Pairs", the literal translation), the TBL (or "Team Based Learning" - "based learning teams" in literal translation) and the WAC (or "Writing Across the Curriculum" – "Write to think" in a free translation). It has be noted that, already, all methodologies are widely applied in the United States of America, and they have been gaining more space in the Brazilian universities classrooms.

Keywords: Active Learning Methodologies; Peer Instruction; TBL; WAC.

1 Las metodologías de aprendizaje activo

Las metodologías activas de aprendizaje conciben la educación como una forma de mostrar caminos a la autonomía, la autodeterminación de los estudiantes, personal y social. Así pues, son indispensables para el desarrollo de la conciencia crítica, con el fin de cambiar la realidad. Por lo tanto, la motivación del estudiante se convierte en el punto central de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor, de esta manera, se revela un compañero, motivador y catalizador en este proceso. Se pueden

mencionar, entre las metodologías activas, la investigación y la resolución de problemas como algunas de las más significativas (HONORIO, 2013), además de otras que serán presentadas en este trabajo. Las Metodologías activas tienen sus bases en un principio teórico significativo: la autonomía, algo explícito en la invocación de Paulo Freire. La educación contemporánea debe presuponer un profesor que tenga la capacidad de auto-gestionar o gobernar su proceso de formación (citado MITRE; BATISTA; MENDONÇA; PINTO; MEIRELLES; Moreira; HOFFMANN, 2013).

Bastos conceptualiza las Metodologías activas como “procesos de conocimiento interactivos, análisis, estudios, investigaciones y decisiones individuales o colectivas, con el fin de encontrar soluciones a un problema” (citado BERBEL, 2011). En este contexto, el profesor actúa como facilitador o asesor para el estudiante hacer investigaciones, pensar y decidir por sí mismo qué hacer para alcanzar las metas establecidas (BERBEL, 2011).

Los líderes académicos reconocen que necesitan enfrentar el desafío y proponer una nueva aula y un aprendizaje dinámico, así como una nueva actitud por parte del profesor. Algunas preguntas se hacen: cómo enseñar en un contexto en el que el mundo es cada vez más interactivo? ¿Qué hacer para cambiar la cultura del profesor? Así, los dirigentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen que buscar alternativas para renovar los procesos de enseñanza (REIS, 2011).

Por lo tanto, el futuro de la educación está en las metodologías activas de aprendizaje, porque la educación debe ser un acto colectivo, solidario, comprometido que no se puede ser impuesto y ni dejado a su suerte. Es un cambio de tarea entre las personas y por lo tanto no es el resultado de un depósito de conocimiento. Una reflexión colectiva, el diálogo, el reconocimiento del contexto y las nuevas perspectivas son las bases para la reconstrucción de nuevos caminos. Por lo tanto, sólo a través de una práctica reflexiva, crítica y comprometida es que se puede promover la autonomía, la libertad, el diálogo y la confrontación de la resistencia y de los conflictos (MITRE; BATISTA; MENDONÇA; PINTO; MEIRELLES; Moreira; HOFFMANN, 2013). En esta línea, la instrucción por pares, la TBL y el WAC, a seguir expuestas.

2 El Peer Instruction (ou “instrucción en pares”)

2.1 Definición

Cuida de metodología activa destinada al proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollada por el profesor de Física Eric Mazur, de la Universidad norteamericana de Harvard durante los años 90 (SCHELL, 2013). Muy bien aceptada en los Estados Unidos, la instrucción por pares ya se ha aplicado en Brasil, se sabe, en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, la Universidad Federal de Viçosa (MG) (PALHARINI, 2012) y en el Centro UNISAL, Unidad de Enseñanza de Lorena (SP).

2.2 Formas de aplicación

El Peer instrucción tiene su aplicación en varias etapas, a saber:

- a. breve explicación por el profesor;
- b. respuestas individuales a preguntas conceptuales;
- c. discusión entre compañeros sobre las cuestiones conceptuales
- d. respuesta y comentarios del profesor sobre las cuestiones conceptuales.

2.3 La experiencia del Unisal Lorena-SP

El proyecto piloto fue desarrollado en 2013, y mejorado en 2014, en la Facultad de Derecho. Generalmente se ha demostrado una experiencia muy positiva con el uso del método de instrucción por pares en las disciplinas en las que ya se ha utilizado. Los estudiantes recibieron la metodología muy bien: no mostraron ninguna resistencia al uso de la tecnología y consideraron la clase más dinámica e interactiva, en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza (clase expositiva y dialógica).

2.4 Sugerencias para los profesores que quieran utilizar instrucción por pares La enseñanza de instrucción por pares también tiene un papel de supervisión de los estudiantes, ya que la aplicación del método exige estudio y preparación de antemano por los profesores, de los textos y de las preguntas. Sugerencias importantes para los profesores que deseen usar el “peer instruction” es siempre comenzar con una introducción al sistema de los clickers y cómo funciona la aplicación de la metodología. Además, haga una prueba previa para familiarizarse con el programa. Crear una lista de ejercicios y probar el funcionamiento del programa “Turning Point” (que es el programa responsable por la captación de las

respuestas de los alumnos por medio de los “clickers”) y de los “clickers” en clase, antes de su comienzo, con un pequeño grupo de estudiantes.

3 El TBL (o “Team Based Learning”, aprendizaje en equipos)

3.1 Definición

Esta metodología de enseñanza muy aplicada en los Estados Unidos de América, originalmente fue utilizada y popularizada por el profesor Larry Michaelsen, la figura central en el desarrollo del método TBL mientras trabajaba en la Universidad de Oklahoma. Consiste en una forma especial de aprendizaje colaborativo mediante una secuencia específica de trabajo individual, trabajo en grupo y el comentario inmediato del profesor para crear un ambiente de motivación en el cual los estudiantes cada vez más son responsables de venir a clase preparados y contribuir a la discusión (LMI, 2014).

3.2 Formas de aplicación

TBL tiene su aplicación en varias etapas, a saber:

- a. Lectura previa;
- b. Prueba individual, verificación del aprendizaje (Verificación de Preparación Individual, “Individual Readiness Assurance” - IRAT);
- c. Prueba en equipos, verificación de aprendizaje (Verificación de Preparación, “Readiness Assurance process” - RAP);
- d. Apelaciones;
- e. Mini lectura.

3.3 La experiencia del Unisal Lorena-SP

El Proyecto piloto fue desarrollado en 2013, en la Facultad de Derecho. En Unisal, el TBL es utilizado en las clases, en disciplinas como el Derecho Procesal Civil, Teoría General del Derecho, Derecho Constitucional.

3.4 Sugerencias para los profesores que quieran utilizar el TBL

El TBL es un método muy dinámico que permite a los grupos el razonamiento y las discusiones en equipos. Es importante estimular a la previa lectura por los alumnos. También es interesante preparar una pregunta que sea ambigua y permita el uso de la apelación por los equipos.

4 El WAC (ou “Writing across the curriculum”)

4.1 Definición

Es una metodología de enseñanza aplicada ampliamente en los Estados Unidos, especialmente en el MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts, situado en la zona de Cambridge, MA-Boston - <http://web.mit.edu/>). Consiste en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la producción de textos. En una traducción libre WAC significa “escribir para pensar”, escribir en la disciplina, en la asignatura (LMI, 2014).

4.2 Formas de aplicación

WAC es una metodología que puede aplicarse de varias maneras, entre las cuales:

- a. La lectura y la escritura individual;
- b. Lectura y escritura en equipo;
- c. Acompañamiento de Trabajo Finalización del Curso (TCC);
- d. Las presentaciones orales.

4.3 Experiencia de Unisal Lorena-SP

Fue desarrollado en 2013, en la Facultad de Derecho, el proyecto piloto. Las ingenierías también comenzaron a usar el WAC en Unisal desde 2014. El WAC está vinculado al proyecto interdisciplinario y cuenta con la producción de texto individual y personal. La idea es llevar los estudiantes a escribir sobre textos de las disciplinas incluidas en los cursos. El ensayo debe tener en cuenta la estructura y el estilo textual propio del área de conocimiento de los estudiantes (Ej.: Derecho, Ingeniería, Filosofía).

4.4 Sugerencias para los profesores que quieran utilizar el WAC Después de leer el texto recomendado por el profesor, el estudiante debe escribir un texto sobre el contenido que se está transmitiendo por el profesor. O aún, es posible pedir al estudiante que haga la síntesis de las ideas del autor del texto o redacte preguntas al profesor.

5 Breves comentarios finales

Cabe destacar que el profesor debe hacer un gran esfuerzo para incentivar la adopción de metodologías activas como práctica de enseñanza, sobre todo en la Facultad de Derecho. Y eso ciertamente representa una mejor calidad de aprendizaje, que se vuelve más dinámico y rico.

Referencias

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponible en: <<http://www.labmi.com.br/wp-content/uploads/2013/04/As-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes.pdf>>. Acceso en: 19 jun. 2013.

HONÓRIO, Erotilde. *Metodologias ativas para uma nova gestão do ensino-aprendizagem*. Disponible en: <http://unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=624&Itemid=31>. Acceso en 16 ago. 2013.

LABORATÓRIO DE METODOLOGIAS INOVADORAS. *Formações*. Disponível em: <http://www.labmi.com.br/>. Acceso en 08 set. 2014.

MITRE, S.; BATISTA, R.; MENDONÇA, J.; PINTO, N.; MEIRELLES, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acceso en: 16 ago. 2013.

PALHARINI, Cristiano. *Peer Instruction – Uma Metodologia Ativa para o Processo de Ensino e Aprendizagem*. 2012. Disponível em: <<http://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acceso en: 19 jun. 2013.

REIS, Fábio Garcia. *“Peer instruction”: uma proposta para a inovação acadêmica*. Out. 2011. Disponible en: <<http://www.fabiogarciareis.com/wp/?p=231>>. Acceso en: 19 jun. 2013.

SCHELL, Julie. *Instrução pelos Colegas para iniciantes: o que é Instrução pelos Colegas*. Trad. Maykon Müller. Disponible en: <<http://blog.peerinstruction.net/instrucao-pelos-colegas-para-iniciantes-o-que-e-instrucao-pelos-colegas-peer-instruction/>>. Acceso en: 19 jun. 2013.

La relevancia de la didáctica a la hora de enseñar

Martinelli, Andrea

Procuradora, Abogada, Auxiliar Docente 2º Facultad de Derecho- UBA Buenos Aires- Argentina.

El tema que pretendo desarrollar es la relevancia de la didáctica a la hora de enseñar. Si bien no cuento con gran experiencia ya que, recién estoy dando mis primeros pasos en el mundo de la docencia. El tema logro generar en mí intriga y también, las ansias de indagar cada vez más sobre el mismo descubriendo que existe un sinfín de recursos didácticos para poder llegar al alumno. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es realizar una breve investigación no solamente para instruirme sino también, para compartir en esta jornada con otros docentes, investigadores y alumnos sus vivencias. Considero sumamente importante el intercambio con otros pues, es una forma interesante de aprender y perfeccionarnos para lograr en forma óptima la maravillosa pero compleja tarea de enseñar. Por lo cual, el presente trabajo consistirá en exponerme acerca de los métodos que podrían ayudarnos a llamar la atención del alumnado teniendo en cuenta las diversas técnicas didácticas existentes aplicadas al derecho teniendo presente que, si bien seré una futura docente continuaré siendo una alumna eternamente y he aquí, la importancia de ser creativos utilizando aquello que nos atrae como tales por que sabemos lo que nos genera entusiasmo por saber cada

vez mas y muchas veces observamos el empeño que pone el docente utilizando la mayor cantidad de herramientas posibles para incentivar. A mi humilde entender tal como manifesté en párrafos anteriores, la instrucción debe ser continua porque esta es esencial tanto al momento de enseñar como aprender. El texto abordará el tema de la didáctica no solo como una técnica sino a su vez como una estrategia para captar a los estudiantes. Para su desarrollo tomare como fuentes a diversos autores entre ellos a Cecilia Bixio quien hace referencia a los elementos constitutivos de la estrategia didáctica estableciendo cuales son las condiciones mínimas que estas deben reunir. Pienso que, las mismas están presentes en diversas situaciones de la vida cotidiana desde que nacemos y son llevadas a cabo por distintos personajes incluso muchas veces sin saber que lo están haciendo. Tal es el caso de una madre que intenta enseñar a su pequeño poniendo toda su creatividad para conseguir su objetivo. Ésta frente a cada logro del niño trata de motivarlo y continuar enseñándole con la finalidad de que aprenda cada vez mas promoviendo su interés por ejemplo, mediante la utilización de juegos es decir que, el conocimiento y las técnicas se adaptaran a las diferentes etapas por las que atraviesa el ser humano: niñez; adolescencia y adultez. En este caso abordare estas dos últimas sin olvidarme que, los métodos evolucionan con el paso del tiempo y que, tenemos que incorporarlos a distintos contextos evaluando también los recursos con los que se cuenta.

Palabras claves: didáctica- estrategia- enseñanza.

El tema que pretendo desarrollar es la relevancia que posee la didáctica en mi práctica docente como ayudante de Derecho de Familia y Sucesiones en esta Casa de Estudios. Si bien no cuento con gran experiencia ya que, recién estoy dando mis primeros pasos en el mundo de la docencia. El tema logró generar en mí intriga y también, las ansias de indagar cada vez más descubriendo que existe un sinfín de recursos didácticos para poder llegar al alumno. Por lo cual, el objetivo del presente trabajo es aprovechar mediante el mismo la posibilidad de compartir en esta jornada junto a otros docentes, investigadores y alumnos las técnicas que me han resultado útiles desde mi propia experiencia personal a la hora de enseñar. Y, como considero sumamente importante la instrucción no quise dejar pasar esta oportunidad de intercambiar ideas con otros docentes de mayor trayectoria. Creo que, como futura colega es conveniente estar actualizada al máximo. Consecuentemente, esta es una buena manera de perfeccionarme porque tratar el tema con otros significa particularmente una ocasión más para aprender pues, todo mecanismo es válido para lograr en forma óptima la maravillosa pero compleja tarea de enseñar.

El trabajo consiste en explayarme como manifesté et supra, acerca de los métodos que personalmente me han ayudado para llamar la atención del alumnado teniendo en cuenta las diversas técnicas didácticas existentes aplicadas al derecho. El texto abordará a la didáctica no solo como una técnica sino a su vez como una estrategia para captar a los estudiantes y he aquí, el empeño que debemos poner utilizando la mayor cantidad de herramientas posibles para incentivar sin dejar de ser creativos. En este sentido Norberto Boggino, sostiene que es necesario poder construir una estrategia didáctica para lograr agradar al estudiante. Para lo cual, es de suma importancia la planificación previa de la clase. Y para hacerlo es fundamental que, el profesor cree su propio estilo generando un modo de presentar los contenidos que logren interesarlo mediante por ejemplo: la realización de gráficos; generación de debates, simulación de casos, etc. Además, crear un ambiente en el cual el alumno se sienta cómodo al momento de participar es por esto que, durante el desarrollo de nuestra materia tratamos de plantear un tema dándoles la posibilidad de expresarse acerca del mismo recordándoles en todo momento que expresen su parecer sin miedo a equivocarse porque están en este lugar para aprender y que tampoco se queden con dudas ya que, preferimos que evacuen sus interrogantes antes del parcial porque a nuestro entender no existen las preguntas irrelevantes.

Por su parte, la autora Cecilia Bixio cree que es necesario crear diferentes actividades que establezcan una relación con el material de estudio. Y, a su vez establecer los criterios a través de los cuales se evaluarán las mismas.

Es por esto que, en nuestra comisión luego de tratar ciertos temas del programa de la materia les planteamos a los alumnos el desarrollo de casos para poder llevar la teoría a la práctica. Estos se tratan en clase analizando cada punto y generando el debate entre los alumnos.

Otras cuestiones que comparto con la autora son: las condiciones externas a las que está expuesto el alumno y de las cuales nos preocupamos en la cátedra por ejemplo, si estos tienen acceso al material bibliográfico. En caso de que, no sea así le sugerimos que pueden estudiar de cualquier manual o tratado

pero siempre acompañados por un Código Civil actualizado; les recomendamos utilizar la biblioteca de la Facultad a la cual se tiene libre acceso; les indicamos la cantidad de contenidos a estudiar. Otro asunto que nos preocupa pero que nos excede y no nos permite saber si nuestra técnica es buena es cuando el alumno no cuenta con el tiempo suficiente para estudiar o las condiciones ambientales del lugar en el que lo intenta hacer ya que, ambos motivos pueden conducir al fracaso en los exámenes y sin embargo no podemos hacer nada para evitarlo.

Por otra parte, Jorge Witker sostiene que la didáctica es el conjunto de técnicas de la enseñanza. Y, afirma que hay una didáctica jurídica es decir, un conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos que ponen en movimiento un método determinado.

En el mismo sentido, este cree que la enseñanza del derecho posee elementos propios y que existen varios métodos que han sido expuestos por diversas corrientes. Algunas de estas más tradicionales mientras que, otras un poco más modernas. Luego de haber leído las mismas coincido con las últimas a las que hace referencia en su libro “Técnicas de la enseñanza del Derecho” puesto que, son las concepciones dinámicas de aprendizaje del derecho. Estas establecen que, hay que insertar en la enseñanza jurídica los principios de la educación entendida como una creación de conocimientos. Y que, “para ello debe entenderse que el estudiante es el centro y ejecutor de su proceso de formación relegando al maestro a un nivel secundario y asesor, no hablamos de enseñar el derecho, sino de aprender, trasladando el eje de gravedad del profesor – sabio, al estudiante que protagoniza el proceso en la educación. Así, en lugar de elementos pasivos del proceso de aprendizaje, se postula que los estudiantes motivados y estimulados por el maestro preparen materiales previamente entregados y lleguen a la clase con interrogantes e inquietudes dispuestos a sostener académicamente un dialogo creador y fructífero bajo la dirección del docente.”¹

El mismo autor escribió acerca de las características que estructuran una enseñanza activa y estas son las siguientes:

- Estudio previo del alumno, en cierta medida.
- No induce a la memorización mecánica de datos, hechos o normas sino a una memorización que se logra a través de la utilidad de estos.
- Máxima participación del alumno.
- Permite y estimula la actitud crítica del mismo.
- Elaboración por parte del docente de cierto tipo de materiales. A través de estos puede guiar al alumno en el planteamiento de preguntas y problemas.
- Implica una forma distinta de abordar el estudio del derecho. Fundamentalmente hay mayor contacto con los problemas jurídicos que plantea la vida diaria.
- Mayor esfuerzo por parte del docente en cuanto a la organización de los cursos.

Otra variable es que, esta metodología despierta en el estudiante un espíritu de investigación crítica y la creación de una solución jurídica aplicable a cada caso particular. En su quehacer formativo se unen docencia e investigación.

Mientras que, los recursos didácticos activos son:

- Análisis de jurisprudencia.
- Análisis de problemas o casos.
- Investigación dirigida.
- Realización de foros, seminarios, paneles, etc.
- Transmisión oral de conocimientos transmitidos por el docente. Aquí, el autor rescata el valor pedagógico de la clase conferencia que sirve para insinuar y contextualizar los estudios particulares en el esquema global de los sistemas jurídicos.
- Transmisión escrita de conocimientos que se expresan en la entrega de pautas o exposiciones de algún tema.
- Practica consistente en el ejercicio profesional. Traslado a la materia que me compete consistiría por ejemplo: en la redacción de modelos de testamentos; inicia demanda de sucesión ab intestato o testamentaria, etc.

Jorge Witker, sostiene que es de suma importancia vincular los estudios jurídicos a la realidad jurídico-social concreta de nuestros países. El derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable. Se trata de un conjunto de problemas para los cuales hay diferentes respuestas.

Cree que, un alto grado de tecnicismo conceptual puede producir una ruptura con la realidad. Se hace necesario incorporar al proceso de aprendizaje, el derecho tal como se da en un contexto social específico, a fin de que el estudiante perciba críticamente la institución jurídica, en funcionalidad, eficacia o desuso. Una concepción dinámica del aprendizaje del Derecho supone un cambio cualitativo, tanto de los contenidos y concepciones del Derecho como de los métodos didácticos aplicables, que apunte a hacer de la enseñanza jurídica una etapa creativa de la Ciencia Jurídica, como una instancia realmente formativa del abogado que la sociedad latinoamericana reclama.

1- WITKER, J., Técnicas de la Enseñanza del Derecho, 4ª ed, Editorial PAC, Mexico DF,1985, p. 129- 135.

Bibliografía

- Bixio,Cecilia., Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje, Editorial Homosapiens, Rosario, 1998.
- Witker, Jorge. , Tecnicas de la Enseñanza del Derecho, Editorial PAC, S. A. de C. V. , México D.F ,1985.
- Boggino, Norberto., Aprendizaje y Nuevas perspectivas didácticas en el aula, Editorial Homosapiens, Rosario.
- Boggino, Norberto., El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista, enseñanza por áreas, problemas actuales, Editorial Homosapiens, Rosario, 2004.
- www.bnm.me.gov.ar

La formación de base de los estudiantes del profesorado y su impacto en el diseño de estrategias didácticas innovadoras desde una propuesta de la pedagogía de la formación

Wierszylo, Laura

Licenciada en Ciencias de la Educación. Jefe de trabajos prácticos Didáctica general del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Speck, Katherine

Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de enseñanza media y superior, de la UBA. Ayudante de Segunda de Didáctica general del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, UBA. Argentina.

El siguiente trabajo pretende narrar a modo de “caso o experiencia” el recorrido realizado por el equipo docente a cargo de los espacios de trabajos prácticos, durante la cursada de la materia Didáctica General del profesorado de Ciencias Jurídicas, en el primer cuatrimestre de 2014 y que continúa.

“La propuesta pedagógica de la cátedra busca plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política”. Para contribuir al afianzamiento de la construcción del rol docente de los estudiantes, en un nivel básico pero sólido; nuestra experiencia propone el abordaje con varios saberes vinculados a: la formación personal, reflexión y autoconocimiento; la formación institucional, social y grupal, y saberes vinculados a los estrictamente pedagógicos didácticos.

Nuestro foco es potenciar una pedagogía de la formación que promueva una transformación para sí, en términos de apropiación de los saberes, durante estos espacios formativos de los estudiantes, futuros docentes del nivel medio, entendiendo el aprendizaje como un proceso hermenéutico y participativo de construcción conjunta de conocimientos (1).

De ahí que consideramos es necesario el diseño de estrategias didácticas específicas y modos de pensar el rol docente, sobre todo por la particularidad de esta disciplina, que se vincula a prácticas de enseñanza tradicional y de clases expositivas, que tienden a una mera reproducción de saberes acabados, y que consideramos limitan la concepción de un rol docente en continua formación.

Relataremos el caso dando cuenta de nuestra metodología de trabajo que demanda el abordaje con estrategias didácticas específicas que ayuden a mirar las propias prácticas, a fin de generar condiciones

necesarias para el aprendizaje significativo y participativo: - el trabajo con lo grupal como construcción y potencialidad, - los abordajes de la modalidad taller como espacio de trabajo vinculado a la producción, - el desarrollo de laboratorios para la vivencia de experiencias, - la construcción del espacio tutorial como propuesta de acompañamiento del aprendizaje, - el fomento a la reflexión y a la escritura de lo autorreferencial. Proponemos además, el análisis constante de la “metaclase” como herramienta de análisis.

Palabras clave: Formación de base, pedagogía de la formación, diseño de estrategias didácticas específicas.

El siguiente trabajo pretende narrar a modo de “caso o experiencia” el recorrido realizado por el equipo docente a cargo de los espacios de trabajos prácticos, durante la cursada de la materia Didáctica General del profesorado de Ciencias Jurídicas, en el primer cuatrimestre de 2014 y que continúa.

“La propuesta pedagógica de la cátedra busca plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política”.

Para contribuir al afianzamiento de la construcción del rol docente de los estudiantes, en un nivel básico pero sólido; nuestra experiencia propone el abordaje con varios saberes vinculados a: la formación personal, reflexión y autoconocimiento; la formación institucional, social y grupal, y los saberes vinculados a lo estrictamente pedagógico didáctico.

Nuestro foco es potenciar una pedagogía de la formación que promueva una transformación para sí, en términos de apropiación de saberes por parte de los estudiantes en su pasaje por estos espacios formativos, entendiendo el aprendizaje como un proceso hermenéutico y participativo de construcción conjunta de conocimientos.

Ante la particularidad de la formación predominante en el campo del derecho que traen nuestros estudiantes, vinculada a prácticas de enseñanza tradicional y de clases expositivas, que tienden a una reproducción de saberes acabados, es que consideramos necesario el diseño de estrategias didácticas específicas y modos de pensar el rol docente. La huella dejada por este pasaje desde su rol de alumno limita la concepción de un rol docente en continua formación y presenta obstáculos para la apropiación de nuevas estrategias didácticas.

Relataremos el caso dando cuenta de nuestra metodología de trabajo que incluye el abordaje con estrategias didácticas específicas que ayudan a mirar las propias prácticas, a fin de generar condiciones necesarias para el aprendizaje significativo y participativo: - el trabajo con lo grupal como construcción y potencialidad, - los abordajes de la modalidad taller como espacio de trabajo vinculado a la producción, - el desarrollo de laboratorios para la vivencia de experiencias, - la construcción del espacio tutorial como propuesta de acompañamiento del aprendizaje, - el fomento a la reflexión y a la escritura de lo autorreferencial. Proponemos además, el análisis constante de la “metaclase” como herramienta de análisis.

Palabras clave: Formación de base, pedagogía de la formación, diseño de estrategias didácticas específicas.

Las dificultades para apropiarse de las propuestas de trabajo y las innovaciones en las estrategias didácticas para promover la apropiación de saberes del rol docente

EL TRABAJO CON LO GRUPAL

El primer obstáculo para la gestión de las clases se evidenciaba en la dificultad expresada por parte de los estudiantes para trabajar en grupos. La propuesta de formación de la cátedra sostiene el trabajo y la producción grupal como modalidad de funcionamiento y realización de las tareas propuestas en los trabajos prácticos. El supuesto para esta propuesta se basa en tres ejes: el primero sostiene, como diría Santoyo, *“que en el aprendizaje grupal se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado, y los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio...De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo”*. El segundo supuesto se basa en que como futuros docentes

y miembros de equipos educativos en distintas instituciones, seguramente tendrán que acordar criterios y producir grupalmente, el hecho de iniciar el trabajo grupal es también un modo de ponerlos en rol docente. Por último, un tercer eje vinculado a un proyecto que deben realizar para la enseñanza de la convivencia como contenido de trabajo. En este último punto, es fundamental poner en práctica habilidades interpersonales, comunicacionales para enseñar y aprender a convivir, por ello también una propuesta de trabajo grupal.

Las dificultades que aparecían es que en algunos casos frente a dificultades expresadas por ellos tales como: no podemos trabajar en grupo, siempre en la carrera trabajamos individualmente, nos cuesta pensar y ceder posiciones, a mí me gusta liderar y dirigir los procesos, e incluso amenazas concretas de disolución de grupos que expresaban frustraciones y dificultades para la continuidad de la tarea, sobre todo en aquellas propuestas de trabajo donde se ponía en juego más la impronta de la personalidad o gusto personal como por ejemplo, en el plan de clase. Durante la gestión de las clases fue fuerte el abordaje de “lo grupal” como contenido de enseñanza y de aprendizaje, en algunos casos ha ocupado el trabajo en la clase por encima de lo planificado vinculado al contenido, entendiéndose que de no ser abordado los conflictos o situaciones que se evidenciaban, resultaría imposible abordar el contenido en sí.

Como una innovación realizada en el segundo cuatrimestre a raíz de lo observado frente a esta cuestión, se decidió abordar la conformación de los grupos en las instancias iniciales de la cursada con actividades de laboratorio especialmente diseñadas para conformar los grupos y trabajar el encuadre de lo grupal de la cátedra. Se realizaron laboratorios en los que se ponían en juego fenómenos de conformación grupal y aparecían fenómenos tales como: confrontación de ideas, cooperación competencia, búsqueda de acuerdos, mediación, etc. y los mismos eran analizados con el grupo. También se proponían actividades para establecer criterios de selección grupal en base a ciertos atributos juzgados por los estudiantes como importantes tales como: intereses personales, distancia con la facultad, trayectos de formación, etc. En una primera instancia podemos decir que al haber abordado estas cuestiones previamente no ha sido necesario un trabajo profundo con problemáticas grupales en los momentos de la cursada y que en general los funcionamientos grupales no han presentado obturaciones o bloqueos de resistencia a la tarea dándose simplemente las típicas dificultades de funcionamiento grupal.

LA MODALIDAD DE TRABAJO EN “TALLER”

La propuesta de formación de la cátedra propone para los espacios de “trabajos prácticos”, una modalidad de taller. El dispositivo didáctico de taller, a diferencia de otras modalidades pedagógicas privilegia el lugar del hacer y la producción por parte de los estudiantes. Con ello el eje de trabajo bajo esta modalidad debe diseñarse con el propósito de que los estudiantes tengan un lugar participativo respecto de sus reflexiones y producciones. Este “saber hacer” se juega en una modalidad que no admite un saber conceptual específico a transmitir. Intenta más bien trabajar con los estudiantes desde la lógica de la producción donde el saber es un saber práctico que el estudiante puede trasladar a sus experiencias de formación cotidianas. El eje central de este dispositivo es la tarea que puede ser de procedimiento, de comprensión o de creación. Estas ideas contrastaban con la expectativa de rol que los estudiantes tenían tanto de sí mismos (pensar que se esperaba de ellos en las clases); como del rol docente. En sus ideas, representaciones y vivencias del rol docente de Didáctica General esperaban que en los espacios de prácticos se les transmita un saber “explicado” de referentes teóricos y por parte de ellos registrar sus ideas en apuntes y escuchar o dar una opinión o intervención con referencia al tema tratado. En contraposición con estas expectativas de rol y de participación recibían una propuesta que les proponía centrarse en el eje del “hacer”, con un rol protagónico por parte de ellos y con un docente que facilitaba los procesos que de ellos devenían, en función de una consigna de trabajo dada. Esta contraposición les generaba confusión, ansiedad y dudas que eran abordadas para poder dar continuidad a la tarea.

Para abordar estas cuestiones en este segundo cuatrimestre, se propuso un laboratorio al inicio del cuatrimestre en donde los estudiantes pudieran vivenciar dos clases diferentes sobre un mismo contenido (La conformación del Estado y la división de poderes): una clase magistral expositiva con un rol docente central; y una propuesta de producción con un saber hacer a partir de una estrategia de enseñanza de análisis de casos. Por otra parte también fue necesario realizar desde las primeras clases una descripción minuciosa del encuadre pedagógico de las clases distinguiendo y especificando las distintas instancias y espacios de formación propuestos por la cátedra. En dicho encuadre el foco principal era dejar en claro la expectativa de participación que la cátedra tenía de los estudiantes para los espacios de prácticos y la

caracterización del rol docente como coordinador y tutor de los procesos de aprendizajes grupales e individuales. Esto ha generado que los grupos conocieran que se esperaba de ellos en estos espacios y pudieran conectar con la tarea rápidamente.

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE COMO TUTOR

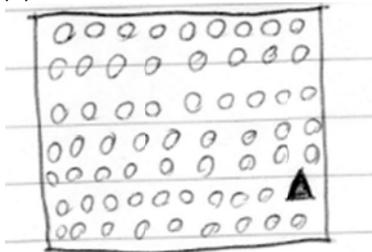
Como venimos mencionando, nuestra metodología didáctica basada desde el trabajo grupal implica romper con la imagen del docente tradicional, que viene a dictar cátedra de un conocimiento acabado, que posee y que se lo quiere transmitir a otra persona, que no lo posee. Implica concebir al profesor como un coordinador más que como un informador de conocimiento. En consecuencia, nuestra preocupación está centrada en la dinámica del grupo y en la manera en cómo poder ayudar a canalizar la energía potencial del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Es decir, ayudar al grupo a constituirse como tal, venciendo las dificultades que en ellos se pudieran dar.

Por ello, trabajamos el desarrollo de habilidades psicosociales (laboratorios de escucha activa y dar ayuda) y diversas actividades grupales, interviniendo como tutoras para lograr instalar la pregunta y la reflexión.

Es este sentido, otra dificultad encontrada fue el mobiliario no adecuado para este tipo de clases y para este tipo de rol docente – tutor. En esta facultad, donde los estudiantes están acostumbrados a las clases magistrales, la mayoría de los espacios áulicos cuentan con bancos rígidos, inmóviles, que miran hacia adelante e impiden la movilización y la comunicación entre los estudiantes. En muchas ocasiones, debimos pensar varias veces o bien modificar las actividades planificadas, como consecuencia de estos impedimentos en la disposición física de los espacios, que está diseñada más para un auditorio que para una clase práctica grupal.

Por último en este apartado del rol docente como tutor, no hay que olvidar la tarea de evaluar los aprendizajes. Este es un momento muy importante para todo el grupo y en especial para nosotras, ya que es una fuente de retroalimentación lo que recibimos a través de las consignas que les solicitamos realicen al finalizar el cuatrimestre. De ahí que queremos compartir algunas frases e imágenes con la que los estudiantes representaron la dinámica de las clases. Estas dan cuenta de esta ruptura con lo que ellos venían acostumbrados a realizar: -*“dentro de una organización mayor, que es la facultad de derecho, un objeto extraño y distinto”* (Ver imagen 1), - un reloj de arena *“por la imposibilidad de contar la información, los conceptos, las teorías y recursos y demás contenidos”*, - una tijera *“porque no solo implica un corte a lo que pensaba de cada concepto trabajado, sino también la adquisición de una nueva forma.”*

(1)



LA REFERENCIA AUTOBIOGRÁFICA DE UN ROL DOCENTE TRADICIONAL

Algunos de estos estudiantes del profesorado que cuentan con un saber disciplinario, es decir, saben qué enseñar y cuentan con experiencia docente en nivel superior, no cuentan con las herramientas necesarias para saber cómo hacerlo. Santoyo afirma que es muy posible que al momento de enfrentarse a la nueva tarea de “ser docente” se reproduzcan las formas que vivieron, cuando pasaron por el sistema educativo como alumnos. En este sentido, se cuenta con modelos y contra modelos de desempeño docente, dados por las identificaciones positivas y/o negativas en relación con los maestros y profesores. Estos saberes que integran la personalidad de los alumnos, futuros docentes, son considerados en nuestro enfoque a través de la propuesta de iniciar un proceso reflexivo sobre a trayectoria escolar que permita visibilizar estos saberes, ideas y representaciones. En términos de Ferry, les proponemos “jugar el doble juego del actor y del observador” escribiendo un Diario Personal de formación en tres áreas: de la producción, de la formación, y personal. El mismo es retomado en los tres trabajos de elaboración durante la cursada y en la evaluación del coloquio final.

Suele suceder que al principio esta tarea requiere un gran esfuerzo por parte de los estudiantes. Lo podemos observar porque muchas veces no lo realizan o simplemente queda resumido a un registro de “me gusta” o “no me gusta”. Sin embargo, vencida esta primera reacción los participantes encuentran que el trabajo con este tipo de registros es de las experiencias de formación más significativas entre las realizadas.

CONCLUSION

Para concluir queremos destacar que estos cambios e innovaciones implementadas se encuentran aún en evaluación y realizaremos una nueva revisión en función de la experiencia del año 2014. No obstante resulta interesante destacar que una propuesta de formación tal como la sostenida por la cátedra de Didáctica General para estudiantes con esta impronta de base más vinculada a la enseñanza tradicional, demanda el análisis y reflexión de las necesidades de los estudiantes para realizar ajustes que promuevan una apropiación de los saberes del rol docente llevando a presentar nuevas perspectivas para la enseñanza.

Bibliografía:

- FERRY, Gilles (1987). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Mexico, Paidós.
- LITWIN, Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. Cap. 5,6 y 7
- MASTACHE, Anahí (2007) Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SANTOYO, Rafael (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje. En Revista Perfiles educativos N° 11, CISE- UNAM Pp. 1-16.
- ZARZAR CHARUR, Carlos (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. En Revista Perfiles Educativos N° 1 (20) Pp. 34-46

La planificación de las prácticas de enseñanza en el contexto de la Residencia Docente en el Profesorado. Cambios, sentidos y alcances

Ambrosino de Costa, Patricia

Abogada y Profesora en Ciencias Jurídicas para el Nivel Medio y Superior de la UBA. Profesora de Historia y Derecho en el nivel secundario. Forma parte de la Cátedra de Residencia Docente del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho UBA.

Baez, Luján

Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Educación (UDES), Ayudante de Segunda del Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA).

Sargo, Silvia

Abogada –U.B.A-, Profesora en Ciencias Jurídicas –U.B.A-, Ayudante de Segunda –ad honorem- en la cátedra de Residencia del Profesorado de la Facultad de Derecho –U.B.A-.

En las últimas materias del Profesorado en Ciencias Jurídicas los abogados cursan Residencia Docente, donde realizan prácticas de enseñanza en el nivel secundario y superior.

Para esto, planifican las clases retomando los conocimientos adquiridos a lo largo del trayecto de formación para la selección de contenidos, definición de propósitos y objetivos, selección de estrategias de enseñanza, diseño de actividades y selección de recursos. A su vez, las formas que toma este proceso, están vinculadas con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre la tarea docente en sí misma.

Para este trabajo nos interesa retomar los conceptos de Jackson sobre los momentos de la enseñanza, el pre activo, el interactivo y pos-activo (Jackson,1978), los sentidos y funciones de la planificación (Cols, 2002, Palamidessi y Feldman, 2009) y la planificación como hipótesis de trabajo o prueba e intento, y como una representación anticipada de un proceso que pueden preverse sólo en parte dado que la práctica presenta, en términos de Schön (1992) *espacios de indeterminación*.

Desde la Cátedra se proponen instancias de acompañamiento basadas en la reflexión sobre la propia práctica, considerando el supuesto de que “no es la práctica lo que forma sino el análisis sobre la propia práctica”. La posibilidad de generar espacios para repensar las prácticas deja “*huellas*” que los acompañará durante su recorrido profesional.

Con el objetivo de conocer el proceso de cambio en la planificación durante las prácticas de enseñanza se han sistematizado y analizado los diarios de formación y trabajos de reflexión que realizan los residentes,

haciendo hincapié en qué componentes de la planificación suelen modificarse, bajo qué supuestos, qué factores inciden en estos cambios, y qué sentido le otorgan. En la presentación se sintetizan algunas conclusiones del análisis realizado que nos ayudan a repensar nuestras propias prácticas como formadores.

Palabras claves: planificación – formación – prácticas de enseñanza

En las últimas materias del Profesorado en Ciencias Jurídicas los abogados cursan Residencia Docente, donde realizan las prácticas de enseñanza en el nivel secundario y superior. En el marco del proceso de formación docente, el diseño y la toma de decisiones sobre la enseñanza implican experiencias significativas que deben ser analizadas desde distintas perspectivas. En este trabajo se busca comprender el proceso de elaboración de la planificación y conocer las decisiones que toman los practicantes, los cambios que realizan, qué factores influyen y cuál es el nivel de reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza en el contexto de la Residencia Docente.

Considerando la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, se proponen instancias de acompañamiento basadas en la reflexión sobre la propia práctica, bajo el supuesto de que “no es la práctica lo que forma sino el análisis sobre la propia práctica” (Anijovich y otras, 2009). Como profesores, acompañamos a los futuros docentes en todo el trayecto de la Residencia y en los distintos momentos: en el diseño de la clase, en la clase, en el análisis posterior donde realizamos una reconstrucción de lo sucedido, intercambiamos sobre lo que efectivamente ocurrió e indagamos sobre las decisiones que se toman en acción.

Durante la cursada, los residentes elaboran sus propios diarios de formación y realizan distintos trabajos de análisis sobre el trayecto de formación. Los diarios tienen la intención de promover la práctica reflexiva y la implicación crítica de las primeras experiencias docentes a través del registro narrativo, estimulando la producción de saberes y la articulación entre teoría y práctica pedagógica (Barbier, 1995; Zabalza, 2004; Anijovich, 2009). Con el objetivo de conocer el proceso de cambio en la planificación durante las prácticas de enseñanza se han sistematizado y analizado estos dispositivos de formación y un trabajo de reflexión que consiste en seleccionar una planificación en su primera y última versión y explicar los cambios realizados.

Planificar la enseñanza

Jackson señala la necesidad de describir el pensamiento y la planificación de los docentes para comprender mejor los procesos del aula. En su libro *“La vida en las aulas”* (1968) estableció que la tarea de enseñar comprende tres fases: la pre-activa que incluye los procesos de planeamiento y programación, la interactiva es el desarrollo de las acciones previstas en el contexto escolar y en la pos-activa donde se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en fases anteriores. Recuperando las fases de la enseñanza que propone Jackson, la planificación refleja el momento pre-activo de la enseñanza, en tanto se diseña y se prevé la acción. En este momento las creencias, supuestos, concepciones sobre la enseñanza y los conocimientos disciplinares definen un modo de pensar la acción que se materializa en la planificación. En sí, se trata de un momento donde se ponen en juego las concepciones que tienen los residentes sobre la enseñanza, el conocimientos disciplinar y la profesión docente.

Camilloni (1997) sostiene que se trata de algo más que organizar una clase, sino que se resuelven de manera explícita o implícita cuestiones relacionadas al: contenido; estrategias de enseñanza; clima de la clase (dependiente de la relación docente-alumnos), asignaciones de trabajo, propósitos de la enseñanza, modalidades de evaluación de los aprendizajes, modalidades de evaluación de la enseñanza, concepción que tiene el docente de los estudiantes, concepción que tiene el docente de la función docente, autoimagen que el docente tiene de sí mismo, la adaptación que debe tener la enseñanza a las características de los alumnos y el grado de individualización que debe adoptar, los niveles de los logros deseados para los aprendizajes.

En este proceso de trabajo se distinguen tres componentes que entran en juego: a) un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, b) un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad, y c) una previsión respecto al proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo. (Clark y Peterson, 1972; Feldman y Palamidessi, 2009; 1968; Cols, 2002)

No obstante, la planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte, dado que la práctica presenta *espacios de indeterminación* (Schön, 1992) con situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar. Por eso se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de hoja de ruta o guía a la que es posible recurrir para retomar información y decisiones adoptadas o para reformular el proceso de enseñanza.

Perrenoud (2004:40) avanza sobre algunos motores que favorecen instancias de reflexión, más allá de los estilos cognitivos y las situaciones concretas: problemas y crisis que hay que resolver, decisión que hay que tomar, autoevaluación de la acción, reorganización de sus categorías mentales, deseo de comprender lo que pasa, frustración o rabia que hay que superar y justificación para con un tercero. A su vez, No obstante, este proceso de análisis y reflexión se realiza con diferentes niveles de profundidad. Anijovich (2006) sobre Hatton y Smith (1995) retoma los siguientes niveles de reflexión: descripción no reflexiva, reflexión descriptiva, reflexión en forma de discurso deliberativo, reflexión dialógica y reflexión crítica.

La planificación como proceso de aprendizaje

Los residentes presentan la secuencia de planificación en un nivel educativo, con el suficiente tiempo para ser revisado por sus tutores, que darán una retroalimentación a cerca de su trabajo, acerca de los distintos componentes de la planificación con el objetivo de que puedan ir preparados, se anticipen a la mayor cantidad de situaciones posibles de los distintos momentos de la clase y de esa manera tratar de que puedan tener una experiencia significativa en sus primeros pasos como docentes.

Con el objetivo de conocer el proceso de cambio en la planificación durante las prácticas de enseñanza se han sistematizado y analizado estos dispositivos de formación (diarios y trabajos de reflexión). Se tomaron registros del diario de formación y un texto de reflexión que consiste en seleccionar una planificación⁹⁷ en su primera y última versión y explicar los cambios realizados.

El análisis realizado está organizado y sistematizado en tres preguntas:

1. ¿Por qué seleccionan esa planificación para el análisis?

En primer lugar señalan que en la planificación seleccionada han realizado cambios significativos en sus distintas versiones, y de cierto modo, en algunos casos, ha implicado un aprendizaje en su desempeño docente.

Rescatan situaciones que los movilizaron o preocuparon y los llevaron a revisar y reformular el trabajo realizado.

Los que seleccionan la segunda o tercer clase señalan la relevancia de la primera práctica, y el análisis posterior que hicieron al conocer al grupo. A su vez, residentes que ha seleccionado la primera planificación mencionan la importancia de conocer al grupo a través de las observaciones.

En otros casos toman esa planificación porque han quedado conformes con el resultado final de la clase, sosteniendo que dicho resultado se relaciona con los cambios realizados y el proceso de trabajo. Relatan la importancia de este proceso donde formulan alternativas, buscan recursos, revisan actividades, analizan y definen sus acciones, reciben sugerencias y se formulan interrogantes. La posibilidad de preparar, anticiparse y manejar distintas alternativas suele ser valor que reconocen para llegar más seguros a las prácticas.

Por otro lado mencionan que la primera entrega se debe a cuestiones formales (dado que el envío de la planificación debe realizarse 15 días antes de la primera clase) y que el paso del tiempo, les permite tener otra mirada sobre la planificación presentada. Señalan que desde la primera entrega hasta la versión final acontecen distintos sucesos que los lleva a realizar revisiones, como mayor conocimiento del grupo, profundización en el contenido y retroalimentación recibida por parte de los docentes.

2. ¿En qué componentes de la planificación realizan cambios?

⁹⁷ Es preciso mencionar que los residentes planifican 240 minutos para el nivel superior y 240 para el nivel secundario, por lo general implica realizar entre cuatro y seis o siete planificaciones. Para este trabajo de reflexión eligen una planificación de cualquier de los niveles.

En los trabajos de reflexión hay una fundamentación de los cambios realizados, pero también se relata cómo fue el proceso de elaboración, las distintas alternativas que manejaban, la búsqueda de recursos, la elaboración de actividades y el recorte de contenido. En sí, las decisiones que van tomando sobre la marcha, y también aparecen dudas y preguntas que se hacen en el proceso de elaboración.

Las reflexiones analizadas, si bien presentan diferencias, se podría decir que están organizadas de los siguientes modos: quienes mencionan el cambio realizado en cada uno de los componentes, detallando la primera y la última versión, quienes relatan el proceso de trabajo sin detallar los componentes de la planificación, comentando las distintas alternativas que manejaban, quienes en las reflexiones se centran en un momento de la clase que han cambiado, por ejemplo, la actividad inicial o el cierre de la clase.

Sobre los aspectos que suelen realizarse cambios:

- *En el diseño de las actividades y la búsqueda de recursos.*
- *La secuencia de la clase.*
- *El recorte y el tratamiento del contenido. Adecuación de los contenidos al nivel de enseñanza y al contexto social de los alumnos*
- *Implementación del cierre en la clase:*

Una de las tantas tareas que deben realizar los residentes del profesorado en el armado de la planificación, es darle significado a los contenidos que debe incorporar en la clase. Se encuentran frente al desafío de seleccionar la estrategia más apropiada para el logro de los aprendizajes. Aquí es donde se pone en juego la toma de decisiones acerca de que estrategias, actividades y recursos incluir. Observamos en las planificaciones analizadas, que algunos de los cambios se refieren a clarificar y precisar las preguntas que acompañan los textos o las imágenes, otros incorporan imágenes, historietas y disparadores no acompañados en la primera versión o los reemplazan por otros. Rediseñar situaciones simuladas o textos que en un principio contenían vocabulario técnico o no acorde al nivel de los alumnos.

A partir del análisis de estos cambios producidos en la elaboración de las planificaciones podemos señalar que el residente se enfrenta con varios desafíos en las prácticas de enseñanza. En primer lugar, la contextualización y re-significación del contenido a enseñar, es decir transformar los contenidos disciplinares en contenidos que puedan ser enseñados con propósitos determinados. En segundo lugar, generar en los alumnos el interés por la aprehensión del contenido mediante variadas estrategias de enseñanza que habiliten diferentes puertas de acceso al conocimiento, teniendo muy en cuenta el grupo de alumnos y su contexto.

3. ¿Qué factores inciden en estos cambios?

Los factores más frecuentes son:

- *La devolución realizada por los tutores*, de la primera versión de la planificación.
- *La práctica que inmediatamente motoriza cambios para la clase siguiente.* Es el factor que mayoritariamente mencionan los alumnos y probablemente el más significativo. La práctica y el análisis posterior generan, en algunos casos, reflexiones (con distinto nivel de profundidad) que incluyen decisiones sobre sus futuras acciones. En estos casos remiten a las clases y sensaciones/emociones que tuvieron durante la práctica, la respuesta de los alumnos, las dificultades, las características del curso, esto los lleva a la reformulación de actividades, la modificación de recursos, y el replanteo de sus estrategias de enseñanza.
- *La retroalimentación*, sugerencias brindadas por las observadoras, especialmente se retoman preguntas y sugerencias que generan dudas y la búsqueda de alternativas en los residentes.
- *La devolución realizada por los observadores de las prácticas.* La retroalimentación posterior a sus prácticas es un aspecto importante de la fase pos-activa que ayuda en su análisis y reflexión. La puesta en práctica de sus fortalezas y dificultades observadas y valoradas por un tercero es un estímulo que puede incentivar esos cambios.

Si bien los niveles de reflexión sobre la práctica varían entre los residentes, la mayoría reconoce la relevancia y centralidad de las prácticas de enseñanza en la formación, admiten el valor formativo de este espacio y haber realizado un recorrido de aprendizaje en el desempeño docente. Como profesores, podemos remarcar la relevancia del acompañamiento y la retroalimentación en esta instancia formativa en cada momento o fase de la enseñanza, utilizando dispositivos de formación acordes que permitan generar espacios de confianza y de reflexión.

Por último, es fundamental que la retroalimentación en todo y cada momento de la residencia debe estar basada en una valoración inicial que contribuya a generar confianza y buen diálogo para garantizar el análisis de las prácticas y la implicancia crítica de los residentes; y así favorecer el planteo de inquietudes, preocupaciones o discrepancias que adviertan sobre las posibles dificultades, la posibilidad de ofrecer sugerencias que favorezcan y orienten su acción.

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. Pp 97
- CAMILLONI, A. (2004): La planificación y la programación de la enseñanza. La Plata: Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- COLS, E (2002)
- CLARK, C. M. Y PETERSON, P. L. (1986). « Teachers' thought processes ». En M. C. Witrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3ra. Ed.). New York: Macmillan. Traducción al español, "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. C. Witrock, *La investigación de la enseñanza*, III, Barcelona, Paidós, 1990, 444-539.
- JACKSON
- FELDMAN, D.; PALAMIDESSI, M. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Universidad Nacional de General Sarmiento. San Miguel.
- PERRENOUD, P: (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- ZABALZA, M (2008): *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Seminario Permanente de Docencia e Investigación para docentes de Derecho Penal. Una experiencia de formación de formadores

Diego Luna

Abogado, Especialista en Derecho Penal (U. Salamanca), maestrando en Docencia Universitaria (U.B.A.), docente investigador de la Facultad de Derecho (U.B.A.), miembro del Consejo Consultivo del Departamento de Derecho Penal y Criminología, UBA.

David Manuel Mosquera Schwartz

Abogado, profesor en ciencias jurídicas, maestrando en Docencia Universitaria (U.B.A.), doctorando en Derecho (U.B.A.), docente de la Facultad de Derecho (U.B.A.), Coordinador del Eje de Derecho de la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina.

La ponencia tiene por finalidad socializar la experiencia recolectada en la formación de formadores en el marco del "Seminario Permanente de Docencia e Investigación" destinado a los integrantes de Carrera Docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, organizado en el ámbito de ese Departamento y que cuenta con el apoyo de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Este espacio de formación didáctica específica se encuentra dirigido a los docentes de las materias de Derecho Penal de nuestra Facultad, constituyéndose en una innovadora experiencia pedagógica y epistemológico organizado desde los Departamentos de la Facultad. Se trata de un ámbito específico en Derecho Penal y se puso en marcha en 2014 a partir de una propuesta que formulamos conjuntamente.

El seminario está dirigido preferentemente a docente auxiliares de esa disciplina y aspira a constituirse en una instancia de encuentro e intercambio, en el cual los docentes puedan exponer y discutir ante sus pares los temas de interés en sus respectivas investigaciones o actividad docente; a la vez de reflexionar de manera crítica y constructiva respecto de la propia actividad pedagógica y didáctica. Tiene entre sus objetivos, lograr que los estudiantes-docentes construyan la planificación cuatrimestral de la materia que se encuentran actualmente dictando. Asimismo, también se abordan cuestiones propias de investigación y de difusión científica incentivando la formación permanente de docentes investigadores.

Palabras clave: seminario – didáctica – formación de formadores – Derecho Penal – investigación – docentes investigadores.

I. Introducción.

La ponencia tiene por finalidad socializar la experiencia recolectada en la formación de formadores en el marco del "Seminario Permanente de Docencia e Investigación" destinado a los integrantes de Carrera Docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, organizado en el ámbito de ese Departamento y que cuenta con el apoyo de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Este espacio de formación didáctica específica se encuentra dirigido a los docentes de las materias de Derecho Penal de nuestra Facultad, constituyéndose en una innovadora experiencia pedagógica y epistemológico organizado desde los Departamentos de la Facultad. Se trata de un ámbito específico en Derecho Penal y se puso en marcha en 2014 a partir de una propuesta que formulamos conjuntamente.

El seminario está dirigido preferentemente a docente auxiliares de esa disciplina y aspira a constituirse en una instancia de encuentro e intercambio, en el cual los docentes puedan exponer y discutir ante sus pares los temas de interés en sus respectivas investigaciones o actividad docente; a la vez de reflexionar de manera crítica y constructiva respecto de la propia actividad pedagógica y didáctica. Tiene entre sus objetivos, lograr que los estudiantes-docentes construyan la planificación cuatrimestral de la materia que se encuentran actualmente dictando. Asimismo, también se abordan cuestiones propias de investigación y de difusión científica incentivando la formación permanente de docentes investigadores.

II. El marco institucional y la situación actual en la Facultad de Derecho

El Estatuto de la UBA prescribe: "Se establece la carrera docente para la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario" (art. 66). Una de las razones que motivó la implementación del actual diseño de la Carrera Docente, fue advertir que en el marco del proceso de actualización curricular de la Facultad de Derecho era "...necesario repensar la forma en que se desarrolla la enseñanza de las disciplinas y actualizarlas en función de las reformas curriculares que se han llevado a cabo en virtud de dicho proceso y de acuerdo con los avances disciplinarios específicos así como en función de los debates didácticos contemporáneos, propios de la pedagogía universitaria" (fundamentos de la Res. CD 4276/07).

El régimen de Carrera Docente vigente considera que la formación docente debe contribuir a que los docentes puedan tomar decisiones vinculadas con "la selección de los contenidos en función de los tiempos disponibles, y teniendo en cuenta que no es posible enseñar todos los contenidos educativos derivados de las disciplinas o áreas de especialización de ellas, por lo que el docente debe estar en condiciones de justificar la inclusión de los contenidos seleccionados para sus cursos"; como así también lo vinculado a "las estrategias que se emplearán en la enseñanza de los contenidos, debido a que los contenidos en sí mismos pueden variar en función de cómo se enseñen" (fundamentos de la Res. CD 4276/07). Es decir, se alude a la articulación entre las variables que involucran el uso del tiempo, selección de contenidos y su justificación, como así también de estrategias de enseñanza y didáctica.

No está de más recordar aquí, la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, aprobada por la UNESCO el 11/11/97, que establece: "El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas" (punto 25).

III. ¿Por qué un seminario permanente para auxiliares docentes en derecho penal?

A mediados del siglo pasado, Silva Riestra caracterizaba el modo de enseñanza del derecho penal en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: "...la presentación de un problema jurídico legal puede ser realizada -a veces- en corto espacio y con pocas palabras, aunque aquello de 'si bueno y breve dos veces bueno' es, generalmente, poco recomendable para emplearlo en la cátedra frente a un auditorio al que hay que iniciar, con la mayor seguridad, en el conocimiento de la materia haciendo concurrir, ineludiblemente, en la disertación magistral, la claridad de las expresiones, la precisión expositiva, la visión panorámica de la totalidad de antecedentes del asunto y de seguida, el análisis concreto y minucioso"⁹⁸.

Actualmente el modelo de formación jurídica como sistematizador de reglas de derecho, en general ausente en la formación jurídica argentina, suele estar presente en la enseñanza del derecho penal "...a causa de la fuerte influencia que la dogmática alemana ejerce en España y en Latinoamérica". Tal modelo

⁹⁸SILVARIESTRA, Juan, "Evolución de la enseñanza del derecho penal", *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, N° 8, Imprenta de la Universidad, Buenos Aires, 1957, pp. 16-17.

supone un docente que transmite a los estudiantes una racionalización del derecho "...a través de su sistematización en principios que luego sirvan para resolver casos particulares", que pueda "...reducir la complejidad social a la que se ve cotidianamente enfrentado o en la que está inmerso el jurista, y que pueda reducirla a través del uso de un arsenal de conceptos"⁹⁹. Puede así decirse que en la aulas en que se enseña derecho penal, circula una protagónica práctica pedagógica "...centrada en la aplicación técnica de la norma, lo que lleva a los estudiantes a la apropiación de conocimientos fragmentados, impidiendo la construcción de un marco crítico y problematizador de la realidad en su totalidad"¹⁰⁰.

Si bien la introducción en la enseñanza del derecho penal del uso de "libros de casos" ha significado, en su momento, una transformación positiva si se la compara con la tradición enciclopedista que tenía por base la repetición memorística de textos legales, ello ha sido suplantado por una repetición de teorías altamente sofisticadas y de matices sutilmente apreciables, pero que poco tienen que ver con la realidad sobre la cual habrán de operar¹⁰¹. Puede pensarse en, al menos, dos perspectivas distintas de trabajo con casos: "la primera consiste en seleccionar casos reales y la segunda, en construirlos para la enseñanza. En ambas situaciones la estrategia de trabajo mediante casos puede ser una manera de abordar un tema o, superando la estrategia particular, constituir la propuesta metodológica elegida para el tratamiento de una asignatura por entero"¹⁰². Las consecuencias de una u otra elección conlleva consecuencias diversas en la enseñanza del derecho penal, en particular.

En definitiva, la posibilidad de reflexionar sobre la diversidad de estrategias y la didáctica específica en el derecho penal, ameritan un seminario enfocado a los docentes de esa disciplina. También ello se justifica desde un punto de vista cualitativo, ya que se advierte que los auxiliares representan el 76,9% de la planta docente total de la UBA (Censo Docente 2011) y en la Facultad de Derecho rondan el 60% del total; siendo el Departamento de Derecho Penal y Criminología, el más numeroso en cantidad de auxiliares.

IV. Puesta en marcha del Seminario Permanente.

Se efectuó una convocatoria abierta desde el DDPyC a todos los docentes de Carrera Docente para una reunión preparatoria llevada a cabo en la primera mitad del año. Participaron desde un comienzo alrededor de quince docentes, provenientes de diversas cátedras de Derecho Penal que se desempeñan en cursos del Ciclo Profesional Común, como en el Ciclo Profesional Orientado, en las categorías de Ayudante de Segunda –mayoritariamente– y, en menor medida, Ayudantes de Primera y Jefes de Trabajos Prácticos. Prácticamente la totalidad de los docentes que asisten al seminario han transitado la modalidad de concursos docentes del actual régimen de Carrera Docente. Varios de ellos han concluido el ciclo de formación pedagógica y otros, se encuentran en curso. De manera colectiva se acordó un cronograma de encuentros quincenales y un amplio programa tentativo a ser delimitado, en concreto, en el primer encuentro del seminario.

En función de los intereses de los asistentes, en ese primer encuentro se discutieron los contenidos del seminario y se destacó el interés sobre los siguientes aspectos que conformarían el currículum real del seminario: 1) estudio del Estatuto de la UBA, organización institucional y marco normativo que regula la Universidad, la Facultad de Derecho y el Régimen de Carrera Docente. Problemática del perfil del graduado; 2) uso del tiempo en el aula y los dispositivos para trabajar habilidades vinculadas al uso del habla en público (oralidad). Habilidades de escritura y estilo académico; 3) problemática de la discapacidad y colectivos vulnerables (contexto de encierro, diversidad de género); 4) planificación de clase y programas; 5) Evaluación de aprendizajes y modalidades de acreditación; 6) Docencia, investigación y extensión universitaria.

V. Abordaje de las problemáticas en la enseñanza del derecho penal.

⁹⁹CARDINAUX, N. y CLÉRICO, L. "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en Clérico, L. [et. al.] *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Departamento de Publicaciones, Buenos Aires, 2005, p. 42.

¹⁰⁰OLIVEIRA, Vanderlei Portes de, *Ensino jurídico. A crise do ensino do direito e o acesso à justiça*, Letras Jurídicas, Sao Paulo, 2012, p. 83. Traducción propia del portugués original.

¹⁰¹ Al respecto, PITLEVNIK, Leonardo "Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del derecho penal en la Universidad pública", en PITLEVNIK, Leonardo (comp.) *Universidad y conflictividad social. Aportes desde la enseñanza del derecho*, Didot, Buenos Aires, 2012, pp. 13-32.

¹⁰²LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, 1ª ed., 2ª reimp., Paidós, Buenos Aires, 2009, p. 94.

Primeramente se trabajó sobre el Estatuto de la Universidad –tanto el texto vigente como el de la última reforma aprobado en general-, con el fin de insertar la labor de los participantes en el entramado institucional de la Universidad. ¿Qué lugar ocupan los auxiliares docentes en la práctica de la enseñanza? ¿Cómo se integra la representación de docentes y profesores en los órganos de gobierno? ¿Cuál es su impacto específico en la Facultad de Derecho? Fueron algunos de los interrogantes que surgieron y fueron discutidos.

Los participantes mostraron un gran interés en reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza, especialmente en la forma de abordar los temas de clase como así también en la construcción de actividades para realizar en el aula. Una de las preocupaciones fue la falta de motivación de los alumnos cuando se les presenta una práctica distinta de la mera exposición dialogada o la clase magistral. Además se mostraron preocupados en relación al desarrollo de habilidades desde la enseñanza, relacionadas con la capacidad de juicio crítico sobre los contenidos de la materia. También destacaron la necesidad de incluir prácticas que desarrollen la escritura académica y la oralidad en las propuestas de enseñanza.

Otra preocupación que se está trabajando en las reuniones es la relativa a los grupos vulnerables, comprensiva de estudiantes en contexto de encierro –Programa UBA XXII–, advirtiendo la particularidad de quienes asisten a cursar en el edificio de la Av. Figueroa Alcorta, acompañados por funcionarios del Servicio Penitenciario Federal. Además, el trato respecto de cuestiones de género en el aula, no a nivel estrictamente disciplinar, sino en el ejercicio de la actividad de enseñar –comportamiento del docente en el aula–. También hemos trabajado sobre la accesibilidad de la propuesta de enseñanza a personas con discapacidad.

Asimismo, los participantes se encuentran desarrollando una aproximación a la planificación cuatrimestral de su materia, vinculando su propuesta de enseñanza con los objetivos de aprendizaje, los contenidos abordados, las actividades, los recursos, los tiempos de que disponen, los instrumentos y criterios de evaluación. Sobre la cuestión de la evaluación también se está trabajando, asumiendo esa instancia no solamente con la única finalidad de la acreditación, sino que además concebida como una instancia más en el proceso de enseñanza.

Finalmente, también se le da un espacio a la investigación académica y a la difusión de los trabajos de los participantes, a fin de fomentar la interrelación de las tareas de investigación con las prácticas de enseñanza. En este sentido se busca tomar conciencia del doble rol del docente universitario, tanto como formador como así también en de constructor de conocimiento disciplinar. Particularmente se ha efectuado una aproximación a las diversas propuestas de la Universidad y de la Facultad (UBACyT; DeCyT; programa de transferencias de resultados), como así también al Programa de Categorización e Incentivos para Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Esta intersección entre prácticas de investigación y docentes alimenta las capacidades de la transposición didáctica de los contenidos, permitiendo que no sea asumido como algo ya creado y dado, sino poder verlo desde las preguntas que le dieron origen a dicha construcción, que participa de la temporalidad y refutabilidad del resto del conocimiento disciplinar.

VI. Algunas reflexiones.

Podemos decir a partir de esta incipiente aproximación y puesta en funcionamiento de un seminario que aspira a ser permanente, que el carácter novedoso de la propuesta, como así también el elevado nivel profesional de sus asistentes y el compromiso con una propuesta que los involucra en primera persona como actores críticos de su propia práctica docente, ha posibilitado que el seminario comience a asentarse sobre bases sólidas, a la par que nos permite imaginar un desarrollo posterior de consolidación y crecimiento.

La investigación en el campo del Derecho. Análisis del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

**José Orler, Virginia Cafferata, Verónica Walhberg,
Mirta Carolina Lado, Horacio Maidana, Gustavo Nozica**
Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho, UBA.

"Epistemología y Metodología de la Investigación Social" comisión Dra. Nancy Cardinaux Dr. José Orler.

El presente trabajo constituye un informe, en el marco del Proyecto DECYT 1228, programación 2012-2014: "La investigación en el campo del Derecho. Análisis del Programa de Incentivos a docentes investigadores de la Facultad de Derecho, UBA, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación".

Desde una postura crítica, analizamos el impacto del Programa de Incentivos en la cultura institucional de la Facultad.

En función de nuestro objeto de estudio, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad a informantes claves: docentes investigadores categorizados en el Programa.

La relevancia de indagación en metodología cualitativa posee una implicancia fundamental para la investigación, recolección de datos, producción de conocimiento. Desde una visión metodológica nos preguntamos: ¿cuáles son los límites y las posibilidades que nos ofrecen la herramientas metodológicas?

En la ponencia, continuamos profundizando el Marco Teórico propuesto en el Proyecto y, -decididos por una metodología cualitativa-, analizamos ENTREVISTAS en profundidad realizadas entre 2013 y 2014 a docentes de nuestra Facultad.

Recopilamos las percepciones de informantes clave sobre el Programa. Los ejes interpretativos diseñados para estos fines, que no es posible verterlos íntegramente por la extensión del trabajo, pero oportunamente se presentarán las conclusiones más determinantes e importantes en lo que hace a nuestro objeto de investigación de estos dos años..

Del mismo modo la indagación contribuirá a interpretar en la voz de nuestros informantes, el rol que ocupa la Universidad, en la promoción y difusión de políticas de investigación: la programación Ubacyt de UBA y Decyt de la Facultad de Derecho.

Palabras clave: investigación, programa de incentivos, Universidad

A- Consensos sobre que es investigar

Las entrevistas muestran tres hipótesis: 1) investigar es "estudiar" (G), "escribir" (D), "buscar (..) como hace el abogado (..) el material que sea adecuado para responder a una situación concreta" (MA), difundir, 2) investigar es "actualizarse", (Z) "estar actualizado" (algo que hay que hacer para estar actualizado), y 3) investigar no es enseñar (N).

B- Estrategias asumidas para investigar

Cuando preguntamos a los informantes ¿Usted cómo investiga?, nos referimos en primer lugar el camino, de qué manera, que sistematicidad o forma de procedimiento utilizan. para producir conocimiento respecto del objeto de estudio determinado. Es necesario señalar que las metodología a utilizar siempre implica una reflexión sobre los pasos y decisiones clave que el investigador tiene que dar para producir información y conocimiento. Pero investigar tampoco es sólo metodología o producto. Entre las modalidades más utilizadas en cuanto a los objetos de estudio que describen los informantes son: análisis documental, estudios comparativos, estudios descriptivos, hipótesis de lectura, comprensión de textos. Ellos conectan el cómo se investiga necesariamente con el hecho de la publicación, como etapa final del proceso de producción, no en todos los casos, generalmente lo describen de este modo. Podemos derivar que no detectamos una metodología de trabajo concreta, sino que predomina el enfoque individualista del trabajo personal del que escribe. Algunos nombran la etapa de publicación, como síntesis del escritor, pero no surge una problemática de abordaje intersubjetivo de discusión crítica o debate.

C- Sobre el tiempo de dedicación a la investigación

Genera diversas perspectivas el tiempo de dedicación a la investigación, puesto que constituye el centro del debate académico, la tensión entre un modelo profesionalista de formar en Derecho y una alternativa a

integrar investigadores en Derecho. Esto último se traduce en poder acceder a una de las categorías que dispone el Programa de Incentivos, siempre y cuando el aspirante haya accedido a un cargo formalmente, rentado y se encuentre integrando un proyecto acreditado. La dedicación exclusiva generaría beneficios en cuanto a: una plaza laboral estable, una remuneración extra por el pago del incentivo, la cuestión vital, mayor jerarquización y la posibilidad de consagrarse plenamente a la actividad investigativa, resultando un nuevo campo de proyección del perfil académico. El permanecer en el campo, como ocurre en la práctica de otras carreras con mayores dedicaciones exclusivas.

D- Rol de la Universidad

Las entrevistas muestran a la Universidad relacionada con la investigación y en particular como necesaria sostenedora y propulsora, de las prácticas de investigación. En lo que difieren los entrevistados es el motivo por el cual le conceden a la Universidad dicho rol. Tres de ellas, motivan el vínculo estrecho que existe entre la Universidad y la investigación en la mejora de la calidad de los docentes y por lo tanto de la enseñanza: *“un buen profesor debe investigar”* Los otros tres entrevistados escinden los campos de investigación y de docencia. Consideran la tarea de investigación como importante en el ámbito de la Universidad en virtud de su calidad de productora de conocimiento. No obstante solo uno de los entrevistados considera la investigación como un fin en sí mismo. En todas las otras entrevistas, la investigación si bien se distingue de la docencia y se ven como tareas claramente diferentes, con un tiempo – espacio- y presupuesto propio, en última instancia la investigación funciona como un complemento de la docencia, le es útil, o permite al docente *“estar mejor formado”*. Veamos como manifiesta N, *“institucionalmente está muy claro que si yo no soy docente no puedo categorizar como investigador”*. El entrevistado D, resalta la función como propia de la Universidad: *“Si no hay dedicación exclusiva, lo otro puede ser un buen trabajo, vocacional o un esfuerzo meritorio de un individuo pero institucionalmente no sirve. Para que funcione la investigación en la Universidad, tiene que ser al revés o sea: 1° la investigación y luego la docencia, o sea “no haces investigación porque tenés un cargo docente”*. Entre quienes escinden las tareas de investigación- docencia, B manifiesta, *“creo que la Universidad tiene que dar mucho más que aquello que simplemente le pueda servir, en términos concretos y materiales. me parece que hay un rol de formación...uno no está formando simplemente operadores o técnicos. Uno está formando alguien que tenga una visión de conjunto y que permita reflexionar sobre el objeto de estudio”*. No obstante, lo termina relacionando con la función docente: *“la facultad debería empezar a generar también espacios propios en ámbitos de reflexión en el cual todavía no tenemos docentes que estén formados”*. Y continuando en el vínculo entre investigación y docencia se ve el problema en la dedicación simple que no genera incentivos, afirma B: *“los profesores en definitiva tampoco tienen mucho aliciente para dedicarse plenamente a la investigación, ante una dedicación simple trabajan de otra cosa..”*.

Respecto a los proyectos Ubacyt, y Decyt, en particular todos los entrevistados, lo ven como positivo. Ya que incentiva, motiva tanto a los docentes, como alumnos al otorgarles puntaje computable en la carrera si eligen ingresar en algún proyecto: Así lo expresa MB: *“Es una cuestión bastante novedosa sobre todo por el involucramiento se reciben puntos del CPO”* Es un modo de promover. Para N: *“Los Ubacyt, han cambiado la mecánica de trabajo...han dado lugar a consolidación de grupo, esto de estar nucleados en proyectos”*. No obstante, de lo señalado se resaltan dos cuestiones, por un lado se ve a la investigación como un plus a la docencia, y por otro ese “plus”- curiosidad que lleva a la investigación- se lo ve como una calidad o característica individual, que lo institucional tiene que facilitar, apoyar o promover. Antes estos proyectos, mas librados a individualidades, hoy con mayor visualización de la importancia de trabajos grupales, pero siempre descansando o partiendo o bien no abandonando la categoría de titularidad individual o propietaria de la idea o proyecto, al que coadyuva en su consecución el grupo de participantes. De alguna manera se ve a la investigación como una actividad privada que necesita un respaldo institucional para su concreción y no una función propia de la Universidad como necesidad institucional en sí misma, de generar conocimiento como un bien colectivo y por lo tanto no apropiable. El entrevistado Z lo expone así: *“El camino es la profesionalización de la enseñanza, la investigación debe ser parte de las tareas docentes”*. En tanto MB: *“la facultad tradicionalmente tiene una política de neutralidad respecto de las temáticas de investigación”* y *“el costo de la neutralidad es grande...la facultad tiene que dar una discusión para fijar una agenda de temas vacantes y prioritarios”*. G por su parte, agrega: *“no hay lineamiento de investigación. Depende todo de la iniciativa particular. No hay controles. Gano más como docente que como*

investigador". Por otra parte y en un cuadro de desatención que ve tanto de parte de la Universidad como de la facultad, dice: "creo que hay cuestiones que son personales, propias de cada uno y que ..investigar aporta a la tarea docente" , no obstante agrega que "los programas de investigación Ubacyt y Decyt, no aportan mucho a la tarea docente". Lo que se observa sobre todo en MA es la ponderación que hace de la facultad por la investigación:" la investigación es una cuestión de interés o un incentivo individual, y que la Universidad o facultad hace una buena gestión si aporta a ese interés individual."Enfatiza D, viendo el objetivo del incentivo de los proyectos de investigación, solo en un mejoramiento del sueldo docente, dice: " si la idea es que incentiva la investigación, creo que no la incentiva ...no conozco a nadie que investigue o que investigue mejor porque recibe un subsidio". Como síntesis, frente a la investigación y el valor de los proyectos como incentivos docentes, se rescata como concepto común en los entrevistados, que tanto por el escaso sostén económico, como por la burocracia, definida en los siguientes términos: " mucha burocracia en la investigación, en los programas de incentivos, que más que incentivar desalientan", sumado a la necesidad de tener un cargo docente para acceder, y la neutralidad frente a las temáticas en las líneas investigativas, que la Universidad, no considera prioritario, ni relevante la función de investigación.

E- Sobre el tiempo de dedicación a la investigación

Genera diversas perspectivas el tiempo de dedicación a la investigación, puesto que constituye el centro del debate académico, la tensión entre un modelo profesionalista de formar en Derecho y una alternativa a integrar investigadores en Derecho. Esto último se traduce en poder acceder a una de las categorías que dispone el Programa de Incentivos, siempre y cuando el aspirante haya accedido a un cargo formalmente, rentado y se encuentre integrando un proyecto acreditado. La dedicación exclusiva, la posibilidad de consagrarse plenamente a la actividad investigativa, resultando un nuevo campo de proyección del perfil académico.

F- Políticas de investigación

Afirma B sobre la política de investigación: *"De vuelta, genera como toda esta situación de eso, de fomentar un discurso y de... de .. ir generando como espacios de desarrollo en investigación: más exitosos, menos exitosos pero bueno....Son primeros pasos, también...".Y amplía:" Digo, porque históricamente... digamos, lo cierto es que... Bueno, en esta relación bastante particular que tiene el Rectorado con la facultad. Es decir, que por lado digamos, tiende a coordinar una política, digamos, genérica para todas las facultades. Pero por otro lado, deja a la facultad es un ámbito de acción muy particular, las autonomías de las facultades.. ... estos espacios históricos de exclusión de ciertas carreras profesionalistas pero a la vez habilitan" Y amplía:"Con los Decyt, con los distintos programas, tratando de cubrir todas las patas o todas las partes de la relación...digamos, interuniversitaria. Profesores, los Decyt .era una manera de...frente a aquellas limitadas posibilidades que tiene de presentar de antemano un...Ubacyt..." Por su parte el informante B articula esta formación de jóvenes investigadores con la proyección hacia el ámbito de los proyectos Ubacyt señalando *"Ubacyt que tiene la UBA, bueno generar pequeños proyectos de la facultad, financiados por la facultad, para ir generando en los profesores la práctica de dirigir proyectos de investigación no? y formar recursos humanos; con la esperanza de... que en algún caso se ha hecho...que del Decyt pudieran saltar de manera más fácil al sistema Ubacyt. El mismo informante define el objetivo: " los Decyt están concebidos como una primera experiencia de gente que no ha investigado, en las herramientas que tienen que ver con investigación. Entonces, más que el resultado concreto digo:-volviendo a la pregunta anterior que me hacías antes- ¿Cómo terminan los proyectos? Más que el resultado del proyecto,,,, a nosotros lo que nos interesa es la,,, en muchos casos es ver cómo el proyecto fue avanzando. En el sentido de cómo fue el grupo de trabajo desarrollando ciertas estrategias para producir un Informe Final". Y sintetiza B " ...Pero, me parece que en términos de desarrollar capacidades para, me parece que eh que cumple un rol..."**

Bibliografía

Araujo, Sonia, "Universidad, investigación, incentivos, la cara oscura", Ediciones Al Margen, La Plata 2003.

La pluralidad metodológica en la enseñanza (y en la evaluación de contenidos) como vía de formación de profesionales idóneos para una sociedad cambiante: aportes y experiencias para la docencia universitaria en la actualidad

Sandra M. Wierzba

Abogada (UBA). Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Privado. Profesora Titular de Obligaciones Civiles y Comerciales (UBA). Docente a cargo de la asignatura “Derecho de Daños”, CPO orientada a la Investigación (UBA). Docente de Posgrado UBA, UCA, UMSA. Directora del Proyecto UBACYT 2014-2016, denominado “*Lectores para la Justicia*”. Buenos Aires, Argentina.

Jonathan M. Brodsky

Abogado (UBA). Auxiliar de 2ª y Jefe de Trabajos Prácticos (interino) de Obligaciones Civiles y Comerciales; Auxiliar de 2ª de Derecho Internacional Privado.

Noelia López

Abogada (UBA). Colaboradora del equipo docente de la asignatura “Derecho de Daños”, a cargo de la Dra. Sandra Wierzba.

El objeto de la presente ponencia consiste en analizar el empleo de una pluralidad de métodos en la enseñanza universitaria y en la evaluación de contenidos, sobre todo a nivel del Ciclo Profesional Orientado (CPO).

Tal aporte se realiza tanto desde las ideas y convicciones de los autores respecto de la docencia, como a partir de su propia experiencia en las aulas, sobre todo pensando en qué profesionales queremos formar.

Así, se proponen a los alumnos diversos métodos y abordajes, entre ellos:

a.- Lectura, análisis y discusión de trabajos de diversos autores de la doctrina jurídica, y asimismo jurisprudencia, en base a textos que suponen perspectivas diversas sobre un mismo tema, con el fin de **propiciar un juicio crítico y una profundización de las cuestiones estudiadas**.

b.- Dictado de contenidos y suministro por los docentes de herramientas tendientes al desarrollo de habilidades profesionales, teniendo en cuenta los **variados roles que desempeñan los abogados en la actualidad**. En este sentido, se trabaja con modelos de comunicaciones extrajudiciales y judiciales; se suministran recursos básicos de metodología de la investigación; se trabaja en la construcción de sistemas de reglas, etc.

c.- Prácticas que suponen la promoción de la lectura placentera como vía **para fortalecer la comunicación y el lenguaje, y el impulso de la imaginación** en el ejercicio profesional: para ello, se promueve la lectura de textos literarios en base a elecciones personales de los alumnos, pero orientadas por consignas docentes que dan pertinencia al análisis.

d.- Diseño de proyectos por los alumnos orientados a la prevención de daños, de tal modo de **centrar el interés de los futuros juristas en iniciativas socialmente valiosas**; entre otras.

A su vez, la evaluación no se limita a la comprobación de la adquisición de contenidos teóricos, sino que se orienta a valorar los diversos aspectos enseñados en base a las distintas metodologías referidas.

Palabras clave: Docencia universitaria – Enseñanza y evaluación de contenidos – Formación profesional – Perspectivas didácticas – Pluralidad metodológica.

En la presente ponencia nos referiremos al empleo de una **pluralidad de métodos** en la enseñanza universitaria y en la evaluación de contenidos, sobre todo a nivel del Ciclo Profesional Orientado (CPO), pensando en una formación significativa y a su vez acorde a los variados roles que podrá desempeñar el futuro experto en leyes.

I – Enseñanza de contenidos

Comenzamos con la más “clásica” técnica docente utilizada en la Facultad, la así llamada **clase magistral**. Si bien hacemos uso en parte de la misma, procuramos enriquecer esta metodología normalmente “unilateral” a través del **análisis y discusión** con y entre los estudiantes, sobre la base de **textos de diversos autores y/o jurisprudencia que deben leerse en forma previa a cada clase** (material que refleja diversas posturas para promover el debate). De esta manera propiciamos un juicio crítico por los alumnos, que manifiestan sus distintas ideas y opiniones –de eso se trata la “universidad”, etimológicamente–, y la profundización en clase de los temas estudiados.

Además, tomamos una parte de cada clase para complementar los contenidos teóricos suministrando **herramientas que propendan al desarrollo de las habilidades profesionales.**

En este sentido, trabajamos con modelos de comunicaciones extrajudiciales y judiciales, con pautas para la construcción de sistemas de reglas; enseñamos contenidos básicos sobre Metodología de la Investigación (relevamiento y selección de materiales en Bibliotecas de la Facultad, pautas para redacción de artículos y ponencias, sistemas de citas bibliográficas), etc.

A su vez, promovemos la **lectura placentera** como vía para fortalecer la comunicación y el lenguaje, desarrollar y estimular la imaginación, la creatividad, y el pensamiento crítico. Para ello, propiciamos la lectura de **textos literarios** en base a elecciones personales de los alumnos, pero orientadas por consignas docentes que dan pertinencia al análisis. Al efecto, facilitamos un listado de novelas por tema, brindando asimismo la posibilidad de elegir alguna otra fuera de la lista, en tanto se trate de un texto de buena literatura, que asimismo, puede ayudar a enriquecer y ampliar la lista original. Esta propuesta responde a que consideramos que la lectura de textos de ficción permite emocionar y de esta forma brindar nuevas herramientas al aprendizaje. De hecho, se ha sostenido que las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencias y estímulo para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta libertad les permite liberar sus emociones y su imaginación (EISNER, 2004:119; LITWIN, 2008).

También trabajamos con **proyectos orientados a la prevención de daños**, cuyo diseño y preparación grupal pedimos a los estudiantes como parte de la cursada. Consideramos que los temas abordados en Derecho de Daños no deben agotarse en las acciones de resarcimiento por perjuicios ya causados, sino también para prevenir su causación –máxime en una sociedad crecientemente litigiosa–, en un todo de acuerdo con el contenido del nuevo Código Civil, recientemente sancionado . De este modo, buscamos **centrar el interés de los futuros juristas en iniciativas socialmente valiosas.**

A su vez, desde el presente cuatrimestre hemos invitado a **estudiantes de cursadas anteriores** a fin de que cuenten su experiencia y sus impresiones respecto de las distintas actividades desarrolladas, en una actividad que sin duda también constituye un incentivo y motiva a los nuevos estudiantes, constituyendo a su vez una forma de seguimiento o evaluación posterior a la finalización de un curso.

Alentamos además –aunque con carácter estrictamente opcional y voluntario– el **contacto con otras realidades y ámbitos educativos** a través de prácticas fuera del aula y de la Universidad. La concurrencia a Congresos y Jornadas, la realización de entrevistas y las prácticas de lectura en voz alta en instituciones públicas son algunas de las actividades que pueden los alumnos desarrollar como parte del “trabajo de campo”, que permitirá fundar y enriquecer sus proyectos de prevención de daños.

Finalmente, hacemos uso de las **nuevas tecnologías** para el desarrollo de la cursada (puesta a disposición del material; comunicaciones y respuesta de inquietudes; etc.): envío de mails al correo electrónico académico de los estudiantes y utilización de herramientas gratuitas de la web, cuyo uso sencillo permite compartir documentos y acceder más fácilmente a cierta Bibliografía.

II – Evaluación

También para las evaluaciones proponemos una pluralidad metodológica. Los profesionales que formamos deberán contar con diferentes competencias: escritas y orales, grupales e individuales, las que suponen un razonamiento objetivo y concreto, pero a su vez exigen mayor reflexión y relación de conceptos; etc.

Además, por considerar que la evaluación es una etapa decisiva del aprendizaje, su diseño y posterior corrección se realiza con un grado considerable de dedicación por parte de los docentes.

Procuramos enriquecer y dar matices a la herramienta “clásica” del **examen escrito e individual**, incluyendo distintas “partes” que permiten la evaluación de distintos tipos de habilidades. Así, parte de las preguntas (más orientadas a los **contenidos teóricos** netos de la materia) responden al formato de **multiple choice**, mientras que en otras (en las que se vincula la teoría con los textos analizados y debatidos durante las clases) se pide un **desarrollo** de la respuesta, a partir de la **reflexión y la relación de los temas con la Bibliografía propuesta.**

En cambio, el segundo examen es **grupal**, y consiste de un lado en el diseño, armado y redacción de un **proyecto de prevención de daños**, presentado a modo de propuesta fundamentada; y de otro en su **exposición y defensa oral.** El proyecto debe relacionarse con alguno de los temas enseñados durante el

curso, pero asimismo tener por finalidad dar solución o bien morigerar problemas advertidos en la vida cotidiana o en la sociedad argentina actual. Este tipo de evaluación también permite un aprendizaje más significativo, y consecuentemente más duradero y valioso.

Se dedica parte de las clases para facilitar y “tutoriar” el trabajo en los distintos grupos. De acuerdo a la disposición del aula, se los invita a reunirse y los distintos docentes se acercan a observar el trabajo en grupo, realizar observaciones, sugerencias y resolver inquietudes. El profesor coordinador se ubica a una distancia del grupo y de la tarea, para observarlos, intentar captar la dinámica del grupo y luego orientar o reorientar las actividades desarrolladas. Y como bien se ha sostenido: “*El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros, se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá de aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo*” (PICHON-RIVIÈRE, 1977:159; ZARZAR CHARUR, 1983).

Por último, la calificación final se completa con elementos de **evaluación continua**, ya que se considera también el trabajo desarrollado en clase a lo largo de la cursada a través de la lectura de los textos, participación en los debates en clase, etc.

Reflexiones finales

Entendemos que estas variadas metodologías, que incluyen el estudio de contenidos técnicos tradicionales, pero a su vez la confrontación de ideas y su consecuente análisis, el diseño de proyectos socialmente valiosos en forma grupal y asimismo prácticas de lectura placentera para reforzar la comunicación y la imaginación, permiten transitar un aprendizaje más significativo, más conectado con la realidad y generar mayor interés y motivación por parte de los alumnos.

Bibliografía

- EISNER, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires, Paidós.
LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
PICHON-RIVIÈRE, E. (1977) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
ZARZAR CHARUR, C. (1983) “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”, en *Perfiles educativos*, N° 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Hacia un rol protagónico del estudiante: la formación mirada desde otra perspectiva de aprendizaje

Efraín Viola

Abogado (UBA). Docente adjunto “Seminario Profesional III”, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Comunicación, Universidad de la Marina Mercante. Docente auxiliar “Obligaciones Civiles y Comerciales”, cátedra Dr. Oscar J. Ameal, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

El trabajo aquí presentado no es más que un puñado de inquietudes que me han permitido vislumbrar una mirada distinta –quizá, no tradicional- de la enseñanza del Derecho. Estribado en la propia experiencia como estudiante y en la profundización de distintos autores en el marco de la *Formación Docente* transitada en esta distinguida casa de estudios, es que planteo el debate sobre la posibilidad de migrar hacia un modelo de aprendizaje en el cual el *rol protagónico se sitúe en la persona del estudiante*.

A lo largo del trabajo se trazan propuestas llevadas a la práctica para la implementación del modelo esbozado, el cual procura facilitar la transferencia del conocimiento –siendo el propio estudiante artífice en la construcción del proceso de aprendizaje-, y asimismo, redefinir el papel que desarrolla el docente desde un rol más bien de acompañamiento –o *coaching*, como suele denominarse en marketing-, motivando inquietudes en los estudiantes que les sirvan como disparador en la etapa de construcción del conocimiento.

La dinámica de nuestros días –y de toda evolución-, demanda aptitud para la adaptación a los cambios, por lo tanto, muy probablemente en ella se centre el desafío aquí planteado.

Palabras clave: Rol protagónico del estudiante – Participación activa en el aprendizaje – Construcción del conocimiento – Enseñanza del Derecho – Formación docente.

Introducción: de la chispa generadora a la puesta en práctica

No por casualidad es que parto por introducir al tema propuesto remembrando a quien fuera la chispa generadora de mis primeras inquietudes que tienen por resultado el presente trabajo. Aquel experimentado *maestro* que por fortuna he tenido en *la carrera de grado*¹⁰³ mucho ha influido en mi construcción como profesional y docente, por ello su ejemplo hoy retoña en el desarrollo de mis clases, y se reflejan en los matices o rasgos que me honran como continuador de sus pasos, *colocando al estudiante en primera plana y como hacedor indiscutido de la construcción de su propio proceso de aprendizaje*.

Esta particular metodología, era la implementada por aquel erudito del aula y ha impactado en mi persona desde aquellos días en que ocupaba las bancas de estudiantes. Ese baquiano de la educación me enseñó “haciendo”; lejos de la abstracción de repetir frases que otros dijeron en renombrados textos y/o premiados tratados, nos hacía “viajar al tema” a cada estudiante, y una vez en él, transitarlo, recorrerlo de manera tal que “nadie nos contara cómo era, sino que cada uno lo abordara con sus valores, habilidades y actitudes”, logrando así que la transferencia sea plena por ser quienes explorábamos en el conocimiento. Lo resumo en pocas líneas: sentía la diferencia entre “leer un mapa e imaginar lugares” vs. “recorrer las calles del barrio”, adquiriendo en esta última experiencia olores, referencias, sonidos, vivencias que ningún plano puede aportar, y que se aprehenden, se incorporan al ser para no olvidar, se internalizan.

Su estilo de enseñanza en el aula me cambió la forma de ver las clases como estudiante, al punto que las disfrutaba y aprovechaba, siendo esta motivación un engranaje fundamental en el proceso de aprendizaje desarrollado. Ya en la *Carrera de Formación Docente*, al transitar los distintos cursos pedagógicos –y en particular en el módulo II¹⁰⁴-, encontré en la lectura de los textos de Edith LITWIN esta premisa planteada

¹⁰³ Me refiero al Dr. Sergio BACHILLER, abogado, especialista en Derecho del Trabajo, conciliador laboral ante el MTySS y apasionado docente. Supo ejercer la docencia en distinguidas universidades del país, como lo son ésta ilustre casa de estudios y la Universidad del Salvador. Afortunadamente, tras su paso por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como profesor adjunto de “Elementos de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social” y titular de “La subordinación como nota típica en el Derecho del Trabajo”, he tenido el honor de estar entre sus alumnos, y con el paso de los años –además de seguir aprendiendo de sus enseñanzas-, contar con su sincera amistad.

¹⁰⁴ Dictado en la Facultad de Derecho (UBA) bajo la denominación “Didáctica General”, cuya modalidad de taller teórico-práctico brinda un espacio de análisis y reflexión a todo aquel que transite la Carrera de Formación Docente. El módulo pedagógico está a cargo de las Lics. Nora E. GOGGI y Cynthia KOLODNY, a quienes agradezco la motivación y apasionado despliegue a lo largo del desarrollo de la formación.

por la autora en su obra *“El oficio de enseñar”*¹⁰⁵, lo que me llevó a procurar la puesta en práctica del método en mis clases.

Así las cosas, solo quedaba la difícil tarea de realizar la transferencia entre el campo del análisis y la acción propiamente dicha, para luego sí, poder confirmar o refutar aquellas inquietudes nacidas a partir de la experiencia que tomara de la cátedra dictada por *mi maestro* y la profundización abordada en distintos autores¹⁰⁶, y para ello –inexorablemente- debían ser puestas en práctica.

Quid del planteo: redefinir roles en el proceso de aprendizaje

A la luz de lo dicho hasta aquí, se vislumbra que la esencia del debate que se pretende instaurar a lo largo del presente trabajo se centra en redefinir los roles de los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, debe entenderse que éste –lejos de ser estático-, transita su desarrollo sobre un eje dinámico, y como tal, debe ir realimentándose de modo que la relación *enseñar-aprender y/o docente-estudiante* alcance un estadio de bidireccionalidad.

Apartándose del tradicional modelo de enseñanza, donde el estudiante inviste un rol netamente pasivo y la atención se centra en la figura del docente magistral, la propuesta aquí presentada se sostiene sobre las bases de un protagónico desplegado por la persona del estudiante, tomando a éste como la fuente productora del proceso de aprendizaje. Para ello, se requiere de la interacción de los sujetos que componen la relación de *enseñanza-aprendizaje*, dado que en ella se deben poner en marcha una multiplicidad de procesos paralelos (disparadores de ideas, interrogantes, directrices) que realimenten al proceso principal (aprendizaje), de manera tal que la bidireccionalidad se geste en el seno de esta relación entre los sujetos que la componen, para así nutrirla de las producciones que ambos pongan en común y forjen la construcción del conocimiento deseado.

El desafío se sostiene en un mutuo compromiso entre los sujetos, dado que de ellos dependerá el éxito o fracaso del proceso que están poniendo en marcha. Se desprende de las líneas que anteceden que tanto las habilidades, como los valores que los estudiantes vuelquen a la actividad desarrollada en el aula operarán como condición *sine qua non* en el desarrollo de la clase, y consecuencia de ello, en el proceso de aprendizaje que están gestando. Como correlato tendremos la inversión del rol docente, quien apartándose de su tradicional figura central, deberá oficiarse de generador de interrogantes que resulten disparadores de actitudes en los estudiantes, para luego transformarse en aptitudes de éstos, y finalmente integrar la construcción del conocimiento.

Posicionar al *estudiante como principal protagonista en la formación del aprendizaje*, implica que el docente debe ser capaz de permitirle manipular el contenido objeto de aprendizaje, de manera tal que el joven pueda aprehenderlo, agarrarlo, y sea él mismo quien lo adapte a su ser para que se produzca la internalización del conocimiento. Sabido es que, sin comprensión del tema difícilmente pueda realizarse un análisis del mismo, menos aún argumentar o aplicarlo a un caso concreto. Es por esta fundamental razón, que el docente debe –necesariamente-, redefinir su rol y brindarle el protagónico al estudiante, siendo él quien le aporte al proceso de construcción del aprendizaje las directrices, interrogantes y matices complementarios, que den un marco de contención y aportes al estudiante, de manera tal que operen como disparadores de la técnica puesta en marcha, logrando así la aprehensión e internalización del conocimiento estribado en el entendimiento de los conceptos trabajados por contraposición a la práctica repetitiva clásica. Lejos de que ésta sea una metodología innovadora, la misma se remonta a la antigüedad al verse plasmada en la máxima desplegada por la doctrina del confucianismo, la cual se resume en unas pocas palabras *“Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”*¹⁰⁷ (el resaltado me pertenece)

Propuestas para la puesta en práctica

¹⁰⁵ Afirma en su pág. 89: *“la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nuestra información”*.

¹⁰⁶ Además de la obra de LITWIN reseñada en (3), he conglobado la información que aportaran textos como *“Papeles de trabajo sobre Tecnología Educativa”*, de Andrea JOSEPH y *“El aprendizaje en las aulas universitarias”*, de María C. RINAUDO y Rosana SQUILLARI, entre otros.

¹⁰⁷ CONFUCIO, pensador chino (551 AC-479 AC)

Versa un afamado refrán nacido del saber popular: “*en la cancha se ven los pingos*”, y lejos de poder apartarnos de éste, hemos de transferir al campo de los hechos –y en definitiva-, de la realidad, las construcciones teóricas e interrogantes que la experiencia y el estudio de los distintos autores nos permiten reflexionar sobre la posibilidad de poner en práctica *métodos no tradicionales de enseñanza-aprendizaje*, que nos permitan analizar la posibilidad de obtener resultados distintos a los ya conocidos e incluso desarrollar las riquezas poco exploradas que guarda la *relación estudiante-docente*.

Es el docente, quien debe insertarse en el proceso de aprendizaje planteado a lo largo del presente trabajo, asumiendo un rol que lo desplace del protagonista tradicional para investirlo con un atuendo semejante a la figura del “*coaching* o acompañamiento”¹⁰⁸, y alimentarlo mediante la inducción, incentivación y supervisión del estudiante, de manera tal que con sus acciones generen inquietudes en los jóvenes para luego ser abordadas y desarrolladas por éstos en la etapa de construcción del conocimiento.

La técnica propuesta no se limita a la mera –y habitual- exposición del tema, sino que intenta imprimir dinamismo a la interacción *docente-estudiante*, invirtiendo los roles cotidianos de los sujetos que componen el proceso de *enseñanza-aprendizaje*. Centrada en la utilización de diversas técnicas conglobadas por el docente en el ámbito del desarrollo de la clase, como ser: *exposición oral, lectura de texto o gráfico, torbellino de ideas, pequeños grupos de trabajo, debate*, e incluso, la culminación de la actividad plasmada en *ejercicios prácticos*¹⁰⁹, se busca lograr la activa participación del estudiante aportándole contacto con la cotidianeidad del ejercicio profesional –muchas veces de difícil acceso para éste-, brindándole un plus para la construcción del entendimiento del tema, toda vez que la transferencia del conocimiento se facilita al bajar la abstracción de lo teórico al plano de la realidad.

Asimismo, es fundamental el *sondeo* que el docente debe tener de manera constante del *grupo-clase* mediante la práctica de preguntas que le brinden información del estado de éste. Así logrará captar la atención y fomentar la participación de los estudiantes mediante puentes que acorten las distancias entre ambos, tendientes a desplegar confianza en la relación de manera tal que vean en la figura del docente “un colaborador” con quien contar y apoyarse durante el proceso de aprendizaje. Se fomenta de esta manera la creatividad, el entusiasmo y la motivación de los jóvenes. El uso de la *redundancia* mediante la formulación de preguntas y repreguntas para lograr la reafirmación de conceptos, apoyado en una estructura o diseño de la clase ordenada por etapas bien definidas como ser podrían ser: 1) *introducción*, 2) *desarrollo del contenido*, 3) *ejercicio práctico*, y 4) *cierre*, contribuyen a facilitar la internalización del conocimiento sobre el cual se trabaja en el aula¹¹⁰.

Lejos de ser una amenaza para los docentes, los reducidos grupos de estudiantes que en nuestros días componen las comisiones de las distintas asignaturas, deben ser considerados como una oportunidad para desarrollar métodos de enseñanza más personalizados, que permitan generar confianza en los estudiantes de forma tal que no huyan de la pregunta para evitar incurrir en el error, y se lo entienda a éste como parte necesaria del proceso que transitan, desde luego, apuntalado y/o dirigido por el docente desde su rol de “acompañamiento”.

Finalmente, haber transitado las líneas que componen el presente trabajo nos abre la posibilidad de debatir o reflexionar sobre la importancia que representa la *activa participación del estudiante* en el *proceso de construcción del conocimiento*, toda vez que es en el seno mismo de la relación *docente-estudiante* que se forja el gen que dará lugar al *proceso de aprendizaje*, persiguiendo como fin último la *construcción del preciado conocimiento*. Así las cosas, queda en el fuero más interno de cada uno de nosotros el compromiso –moral y ciudadano- de desempeñar nuestro rol docente con honor y responsabilidad, para el desarrollo de las generaciones que nos sucedan.

Bibliografía:

- CASTRO, Claudia. (2000), “*Formación de Formadores. Metodología Docente en Ciencias de la Salud*”. Módulo 2, “*Técnica Expositiva*”, págs. 48-64. Afacimera, Buenos Aires.

¹⁰⁸ Se refiere al método que consiste en acompañar, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de ellas, con el objetivo de conseguir alguna meta o de desarrollar habilidades específicas. En el entorno empresarial se conoce por *coaching* al proceso interactivo mediante el cual el *coach* o *entrenador* y la persona o grupo implicados en dicho proceso buscan el camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados usando sus propios recursos y habilidades.

¹⁰⁹ La *bastardilla* hace referencia a las técnicas reseñadas en JOSEPH, Andrea, “Papeles de trabajo sobre tecnología Educativa”, Buenos Aires, mayo de 1990, capítulo: “Recursos metodológicos para enseñar en el aula”

¹¹⁰ Conceptos desarrollados por Claudia CASTRO en su trabajo “*Técnica expositiva*” indicados en *letra bastardilla*

- COLS, Estela (2004): “*Programación de la enseñanza*”, Didáctica I, ficha de cátedra, FF y L, UBA.
- JOSEPH, Andrea (1990), “*Papeles de trabajo sobre tecnología educativa*”, Capítulo “Recursos metodológicos para enseñar en el aula”, versión mimeografiada.
- LITWIN, Edith. (2008), “*El oficio de enseñar*”, Capítulos 4 y 5, Paidós, Buenos Aires.
- RINAUDO, M. C. y SQUILLARI, R. (2000), “El aprendizaje en las aulas universitarias”, Revista IRICE N° 14, págs.. 61-67, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

El estudio de casos como estrategia de enseñanza del Derecho

María del Rosario Monteagudo

Abogada, estudiante del Prof en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho-UBA), Ayudante del 2da Comisión Ameal-Sosa, Facultad de Derecho, UBA.

La enseñanza del Derecho se puede abordar desde distintas estrategias, que dependerán en gran medida del modo en que se concibe y da forma al contenido, los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos. En tal sentido, el estudio de casos es sólo una de las estrategias de enseñanza del Derecho, una estrategia que propone fundamentalmente que el alumno descubra el contenido. El propósito del presente trabajo es analizar la estrategia del estudio de casos desde dos perspectivas: por un lado la elaboración del caso, una tarea privativa del docente, y por otro, la transmisión del caso, que involucra tanto al docente como al alumno, todo ello pensado desde la particularidad de la Ciencia del Derecho, que le imprime ciertas notas características.

I.- INTRODUCCIÓN.

El método de estudio de casos es una estrategia de enseñanza que se puede aplicar a la Ciencia del Derecho.

A nivel metodológico, el estudio de casos propone que los alumnos descubran por sí mismos el contenido en un contexto de acción práctica, siempre guiados por el profesor. En este supuesto la secuencia metódica se invierte: se parte de problemas y situaciones de la práctica misma.¹¹¹ Los conocimientos académicos vendrán después, para iluminar la comprensión de los problemas. En otros términos, el conocimiento será un medio para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas.¹¹²

Desde hace tiempo, el método de estudio de casos se viene aplicando a la enseñanza del Derecho, arrojando muy buenos resultados. En tal sentido, el estudio de casos permite que los alumnos ejerciten el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales¹¹³.

El propósito del siguiente trabajo es analizar el método de estudio de casos desde dos perspectivas: por un lado, la elaboración del caso, una tarea privativa del docente, y por otro, la transmisión del caso, una tarea que involucra tanto al docente como al alumno, todo ello desde las particularidades que le imprime la Ciencia del Derecho.

II.- ELABORACIÓN DEL CASO.

Los casos son instrumentos complejos que revisten forma de narrativas.¹¹⁴

Al momento de elaborar un caso lo primero que tiene que tener en cuenta el docente es que exista concordancia entre las ideas importantes del caso y los principales temas del programa. Concordancia no equivale a correspondencia perfecta, existe cierta flexibilidad. Un caso no puede abarcar todos los temas del programa, pero debe por lo menos referirse a uno de ellos, dejando abierta la puerta a estudios complementarios.¹¹⁵

¹¹¹ DAVINI, MARÍA C, *Métodos de enseñanza, didáctica general para maestros y profesores*, Editorial Santillana, Bs As, 2009, página 115

¹¹² Idem

¹¹³ Idem

¹¹⁴ WASSERMANN, Selma, *el estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu editores, 1999, Buenos Aires, página 19.

¹¹⁵ *Ibíd*, página 52

En segundo lugar, un buen caso debe ser claro, comprensible, intelectualmente honesto y hábilmente elaborado,¹¹⁶ lo importante es que sea inteligible para el lector. Además, debe ser atrapante, sus personajes deben ser creíbles, en lo posible deben presentar flaquezas humanas.

Por otra parte, todo caso debe construirse alrededor de una gran idea, un problema principal que invita a la discusión. Una gran idea siempre debe motivar un examen reflexivo, vigoroso e intenso.

Por último, el docente debe formular una lista de preguntas críticas que demanden un examen reflexivo de los problemas que el caso plantea. En este sentido, las preguntas deben ser ordenadas para que promuevan un análisis progresivo, por lo que se debe evitar aquellas preguntas demasiado abstractas, generales o sugerentes.

En conclusión, al momento de elaborar un caso el docente debe tener en cuenta: los propósitos y objetivos planteados, los contenidos, el problema principal del caso, la redacción y la formulación de preguntas.

III.- TRANSMISIÓN DEL CASO

En primer término, el docente debe preparar a los alumnos para el aprendizaje con casos. Para ello, debe orientarlos respecto del proceso, lo cual implica darles información y explicaciones sobre los procedimientos, las expectativas de la conducta y las metas.¹¹⁷

Acto seguido, el docente debe pedirles a sus alumnos que formen grupos para el trabajo con los casos. En este sentido, el trabajo en grupos les dará la posibilidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en la que participará toda la clase.¹¹⁸ Por otra parte, según sea la organización que el profesor haya adoptado, los grupos pueden trabajar durante la clase, fuera del horario de clase o en ambos momentos. La decisión debe tomarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de clase.¹¹⁹

Una vez finalizado el trabajo en los grupos, el docente debe proceder a la puesta en común de las respuestas. En este sentido, lo importante es crear un clima adecuado para la reflexión, invitando a los alumnos a razonar, intentando permanecer neutral y evitando evaluar las respuestas de los alumnos.

En este punto resulta interesante destacar la importancia del rol del docente en la observancia del efecto que generan las preguntas. Al respecto, una pregunta puede plantear un cuestionamiento excesivo o generar diversidad de respuestas. En este supuesto, estará en la habilidad del docente el poder reformular o generar nuevas preguntas que orienten el debate.

En conclusión, la transmisión del caso es una tarea que involucra tanto al docente como al alumno, en la cual se pueden distinguir tres momentos: en primer lugar, el docente debe preparar a sus alumnos para el trabajo con casos. En segundo lugar, los alumnos trabajan con los casos en grupos, siempre guiados por el profesor y, por último, se procede a la puesta en común de lo trabajado.

IV.- APLICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

El método de estudio de casos tuvo su origen en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, a principios del siglo XX, con el fin de que los estudiantes de Derecho, en el aprendizaje de las leyes, se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones, emitir juicios fundamentales, etc. Desde aquel entonces, el método de estudio de casos se viene aplicando con éxito en distintas universidades y se ha extendido a la enseñanza de otras disciplinas.

En lo referido a la enseñanza del Derecho, el método de estudio de casos presenta las siguientes características: es interactivo y sumamente dinámico, está centrado fundamentalmente en el alumno, permitiéndoles que puedan aprender a partir de situaciones reales, entrenándose en el razonamiento jurídico, a la par que van formando su propio criterio profesional.

En lo concerniente a su utilidad pedagógica, el estudio de casos debe cumplir con una serie de condiciones. En primer lugar el docente debe asegurarse que sus alumnos cuenten con una buena base teórica que les permita trabajar el caso y transferir sus conocimientos a una situación real. En segundo lugar, al momento de elaborar el caso, el docente podrá recurrir a su propia experiencia profesional, a la de algún colega, o a los antecedentes jurisprudenciales, constatando siempre que el caso refleje algún contenido del programa.

¹¹⁶ *Ibíd*, página 70

¹¹⁷ *Ibíd*, página 97

¹¹⁸ *Ibíd*, página 21

¹¹⁹ *Idem*.

Por último, en la instancia de puesta en común de las respuestas, el docente debe buscar involucrar a la mayor cantidad de participantes en el desarrollo de la clase, transformando la misma en un **debate de diversas opiniones y en la búsqueda de la solución del caso.**

En conclusión, la aplicación del método de estudio de casos a la enseñanza del Derecho permite fundamentalmente que los alumnos puedan entrenarse en situaciones muy cercanas a la realidad del ejercicio de la profesión.

V.- CONCLUSIONES

El presente trabajo pretendió destacar la importancia del método de estudio de casos en la enseñanza del Derecho.

En primer lugar se analizó la etapa de elaboración del caso, destacándose que es una tarea privativa del docente. En este punto, se examinó los requisitos que debe tener en cuenta el docente: propósitos y objetivos planteados, los contenidos, el problema principal del caso, la redacción, y la formulación de preguntas.

En segundo lugar, se detalló las condiciones para la transmisión del caso, distinguiéndose tres momentos: la preparación de los alumnos para el trabajo con casos, el trabajo con los casos, y la puesta en común de lo trabajado.

Por último, se desarrolló la importancia de la aplicación del método del estudio de casos en la enseñanza del derecho, destacándose su significancia respecto de la posibilidad para los alumnos de entrenarse en situaciones cercanas a la realidad del ejercicio de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- DAVINI, MARÍA C, *Métodos de enseñanza, didáctica general para maestros y profesores*, Editorial Santillana, Bs As, 2009
- WASSERMANN, Selma, *el estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu editores, 1999, Buenos Aires

COMO RESOLVER CONFLICTOS A TRAVES DE LAS PREGUNTAS

CHINCHILLA, Alejandra Raquel

Abogada (UBA) Procuradora. Docente de Derecho Civil, cátedra Ghersi, Facultad de Derecho, UBA. Cursa actualmente: III° MODULO (Dra. Susana Campari)

Mi trabajo consiste en enseñar en las clases a resolver conflictos, desde una óptica diferente, para ello enseñé a la clase a preguntar, a indagar sobre el conflicto planteado, comprender la situación jurídicamente. Las preguntas llevan implícito el conocimiento del derecho, se pregunta para establecer una estrategia jurídica, para optar entre esto o aquello, son las preguntas con sus correspondientes respuestas que resuelven intelectualmente el conflicto y determinan el derecho a aplicar al caso concreto. Para ello, diseñé en una clase de 90 minutos, 60 minutos de teoría y 30 minutos de práctica. Luego de exponer la parte teórica del tema, acompañé a clase un caso relacionado con el tema explicado, en donde se expone un conflicto no estilo clisé, (estático), sino un conflicto dinámico, variable, de acuerdo a las respuestas que da el docente a cada preguntas del alumnado, el docente es quien interpreta al sujeto del caso, relatando una situación. La primer clase enseñé que como futuros abogados, deben estar preparados con papel y lápiz, ante el relato de un hecho, anotar lo que crean mas importante y elaborar preguntas, por ello, primero enseñé al alumno a indagar en el conflicto ...qué debe el alumno preguntarse "asimismo" para interpretar y resolver un conflicto, por ejemplo: " qué sucedió? Cómo sucedió? Cuándo sucedió? Dónde sucedió? Quienes intervienen? Etc. Cada pregunta tiene una finalidad jurídica, comprender lo sucedido, en qué contexto ocurrió, el lugar para evaluar la jurisdicción, el tiempo para evaluar los plazos de prescripción, los sujetos partes del caso etc. . un conflicto no entendido, es un caso perdido. A medida que avanzo en las clases, los alumnos van mejorando sus preguntas, puliendo el brillo del conocimiento, como docente, no induzco la elaboración de preguntas, solo elabora las respuestas, de acuerdo a las preguntas planteadas, surge la estrategia seleccionada por el alumnado para resolver el conflicto.-.

Los métodos de casos es una excelente alternativa pedagógica, para enseñar a los alumnos universitarios (carrera de Derecho) a resolver conflictos en el Derecho, prepararlos para el hacer. Las citas bibliográficas lo describen como ...“ el método de estudios de casos tradicional, es una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas, es un sistema que tiene un proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza en la enseñanza, constituye una metodología para el análisis-interpretación...(cita bibliográfica “Recursos metodológicos para enseñar en el aula” Métodos Para La Acción Práctica En Distintos Contextos Pág.65/66 de Andrea Joseph edición mayo 1990). Cuando implementé este método pedagógico, los alumnos, si bien estaban motivados con resolver conflictos, debía hacer como docente, interrogaciones permanentes, ser un docente guía, inducir a la indagación para obtener el conocimiento. Pero al tiempo que ellos comprendían mejor el tema de clase, comprendí, que tal como utilizaba el método de casos,...! los alejaba de una realidad cotidiana en su práctica real como futuros abogados.

Lo cierto, que preparaba a los alumnos para interpretar, o evaluar hipótesis y analizar, pero no para resolver un conflicto real,... ya que, eran jóvenes intelectualmente estáticos ante la problemática. Los casos clisé, (MIT, Harvard al cual me referiré más adelante) no promueven habilidades para resolver un conflicto, sino que enseña al análisis, comprensión, información, interpretación, debate, pero falta la habilidad propia de resolver. (punto de vista de la docente), por ello, modifiqué el método de dar los casos. Autores como Reynolds (1985) clasifica a los casos, de acuerdo con su propósito, en las siguientes categorías: a) casos problema o casos decisiones b) casos- evaluación c) casos ilustración, los casos problemas (a) tienen como propósito desarrollar capacidades relacionadas con determinados aspectos de la resolución de problemas y/o adopción de decisiones. Los casos (b) evaluación, tienen como propósito desarrollar capacidades relacionadas con la evaluación de situaciones, el (c) caso ilustración tiene como propósito ilustrar determinadas situaciones en forma individual o comparativa, sería acota esta docente, un ejemplo modelo. Utilizo en mis clases un ensamble entre los casos (a) y (b), una amalgama de ambos, pero con requisitos propios de la docente y ajustados a cada tema de la clase..

No aconsejo para los alumnos de primer año en Derecho, ni los casos MIT ni los casos tipo Harvard por lo siguiente: el caso MIT (desarrollado en Massachussets Institute of Technology) se presenta una situación relativamente compleja, y los participantes pueden desarrollar más de una solución, los proponentes de diversas soluciones pueden interrogar y cuestionar a quien apoya una solución distinta. Lo critico, pues carecen en la utilización de ellos, en desarrollar la habilidad en la interrogación a la persona que sufre, o de quien padece” el conflicto”, son los llamados casos clisé . Los alumnos analizan lo ya presentado formalmente, dando soluciones, estos casos los aleja de la realidad, porque difícilmente en un conflicto real poseen todos los componentes del hecho, todas sus variables, sus causas y consecuencias, siempre debemos indagar, comprobar, interrogar. Por otra parte, el permitir variadas soluciones en un nivel elemental del derecho, (civil I) como primera materia, no lo creo conveniente pues el alumno posee falta de conocimiento, manejo del lenguaje jurídico, limitación reflexiva, y otras como inseguridad, timidez, lo que también debemos colaborar como docentes para que lo superen..

Los alumnos se encuentran en una etapa de incorporación de conocimientos y comprensión teórica del Derecho, y su aplicación ante los conflictos humanos, carecen ellos de conocimientos para sostener una posición o fundamentación y debates, pero “no invalida”, al docente, el enseñar con un método adaptable al nivel, lo cual es un “reto pedagógico”, a que resuelvan conflictos desde el inicio de la carrera de Derecho. Creo que sería a nivel pedagógico errado la aplicación (casos MIT) en el primer año de civil I o Elementos de derecho Civil, Comercial y del consumidor, pero no en otros niveles.

Por el contrario, el caso tipo Harvard en el cual se caracteriza de una descripción de situación problemática extensa, requiere mucha información, combinación de conceptos, selección de soluciones, he observado, como los alumnos, “se pierden” en los casos que se relatan en un texto no mayor de 15 renglones, además de hacer la misma crítica del caso MIT, al Harvard, los alumnos carecen de capacidad de abstracción, entre el hecho principal, y los hechos circunstanciales, no centran su atención en el verdadero conflicto, por ello, como docente creo que no es el método correcto a implementar en esta materia, pero quizá, sirva en este nivel, como caso final para una evaluación, verificando cuánto han aprendido los alumnos del conocimiento teórico, para encontrar causales normativas en el caso, con las distintas variantes del derecho, que incluya el mismo caso distintas figuras jurídicas, un demente, un inhabilitado, un presunto fallecido, un menor, etc etc para la evaluación final, los sujetos legitimados, la incapacidad, etc, como “método de evaluación” pero

no de aprendizaje, pues **“como docente debo enseñar conocimientos, y hacerlos aplicables, para resolver un conflicto con una metodología sumamente sencilla y adaptable al alumnado”**.

En primer lugar, la ponencia está orientado a la enseñanza de los alumnos de primer año de Derecho Civil, lo cual puede ser una de las primeras materias de Derecho. Decidí, dar el tema teórico en la clase y los últimos 30 minutos hacer una práctica con lo enseñado, por lo tanto, el conflicto planteado, necesariamente debe estar vinculado al conocimiento teórico expuesto en esa clase. El alumno se lo debe preparar a modo de introducción, el método de casos que utilizo, es muy similar a la Técnica de Pigors: EL INCIDENTE CRITICO, pero adaptado a la enseñanza del Derecho por esta docente, por medio de tres pautas que se desarrollan en los 30 minutos de clase práctica, posteriores a la teórica, donde obtienen el conocimiento.

Las primeras pautas:... que el cliente, o la persona que les narra un conflicto, “no cuenta todo los hechos,” ya sea, porque se olvida, porque está abrumado en el conflicto personal, porque no le da importancia a ciertas circunstancias, porque no coincide los documentos con las fechas, o lo narrado, porque tiene una visión diferente ante el hecho, etc..etc, que el conocedor del derecho, es el abogado, no el cliente, y que deben, acompañarse de lápiz y papel cuando un cliente narra el conflicto, anotando lo mas relevante del relato. **Las segundas pautas** están orientadas a conocer con profundidad el conflicto que se les presenta; para ello, deben indagar, preguntarse una y otra vez, hasta obtener el conocimiento real de todo lo sucedido en el relato, fechas, lugar, sujetos que intervienen, etc por lo tanto, se debe desarrollar y profundizar la” *habilidad de indagar, para resolver con las preguntas* “, se deben preguntarse asimismo, qué sucedió, cuándo, cómo, dónde, por qué sucedió, quienes intervienen, esas inquietudes parten del abogado o futuro profesional, y ellos como estudiantes, deben aprender a indagar, saber preguntar y qué se pregunta, orientado al conocimiento que poseen. “Un conflicto no entendido, es un caso perdido”.

Las terceras pautas: están relacionadas al interrogatorio propio de cada caso, se pregunta, para saber si el hecho, se adecua a la normativa, al derecho aplicado. Se indaga con la intención de adecuar el hecho al conocimiento jurídico. **Puesta en práctica de las pautas:** Puse en práctica las pautas. Así implementé mi clase de inhabilitados, Art. 152 bis, expliqué la parte teórica, ebrios habituales, toxicómanos, débiles mentales, pródigos, los últimos 30 minutos les repartí un conflicto escrito igual para todos, para resolver en grupo y expuse a la clase en primera persona, el conflicto que repartí, se trataba de una cliente de ellos, quien les manifestaba:...” que estaba casada, que mi esposo era un alcohólico, y que derrochaba el dinero en cualquier cosa”, qué podía hacer legalmente con esa situación? . Inmediatamente, los alumnos identifican dos causales del Art. 152 bis, el alcohólico (ebrio) y que derrocha el dinero (pródigo) . Pregunté cómo iban a establecer la estrategia jurídica? Y así, comenzaron ellos a indagar en el conflicto, preguntando a la docente, a) cuánto toma? yo le respondía: “ mucho”, b) qué es mucho? Yo le respondía: un porrón de cerveza por día c) hacía mezcla de otras bebidas? d) se desmayó en la calle por el alcohol?. Todas esas preguntas creadas por los alumnos, estaban orientadas a saber si en el caso, se trataba de un ebrio habitual y consuetudinario, es decir, en las preguntas, en la indagación, estaba el conocimiento previo del derecho, le respondí que solo lo veía alcoholizado en las fiestas. Obviamente los alumnos, descartaron la estrategia del ebrio habitual para solicitar una inhabilitación, y comenzaron a indagar por el derroche del dinero,. Preguntando a la docente: a) cuánto gasta?, b) en qué gasta ?c) expone a la indigencia a la familia? d) mantiene correctamente a sus hijos si los tiene? Como docente, e interpretando al sujeto del conflicto, le dije que gastaba todo el dinero en el juego, hipódromo, y no pagaba la cuota escolar. Inmediatamente, con las respuestas, sugirieron que se trataba de un pródigo, y elegían ese modo de inhabilitación (estrategia jurídica).

La técnica de Pigors: método del incidente crítico, se trata de la redacción de un caso de modo tal que desemboca en una situación crítica, que termina en una pregunta ¿ Qué hubiese hecho Ud. en el lugar de...?, yo les pregunto, ...qué puedo hacer legalmente con esta situación? Arribo a una pregunta final, al igual que Pigors, adaptable a la enseñanza del Derecho. Según la teoría de Pigors, la descripción dramática del incidente es un “detonante”...(yo hablo de conflicto)...cuya finalidad es promover la búsqueda activa de las informaciones suplementarias útiles, mecanismos que permitirá advertir con claridad los procesos individuales de la decisión....En mis clases ” como docente busco desarrollar la habilidad de la indagación”, relacionada con el conocimiento previo, es la puesta en práctica del Derecho.

El incidente redactado por Pigors, supone necesariamente un contexto, un pasado, condiciones correlativas y termina con una pregunta que compromete al lector del caso, al igual que su método, ésta docente elabora previamente un conflicto que está íntimamente relacionado a la clase teórica, la que ubica

en el conocimiento al alumnado, son conflictos por clase y tema. Sólo les hago como docente una pregunta, cómo asesorarían al cliente, o qué pueden hacer legalmente? Los objetivos que busca Pigors son doble, que los sujetos busquen información, y entrenar a tomar decisiones. Mis objetivos como docente son desarrollar la habilidad de interrogación, y la aplicación de estrategia jurídica, la información se la da el docente en la clase teórica, (conocimiento 60 minutos).

En el método de Pigors, elige un incidente, derivado de problemas de relaciones humanas en un contexto dado, la redacción del incidente oculta información objetiva de manera de verificar cómo encaran los participantes la búsqueda de la información y qué información preferencial retienen”, Pigors, da preponderancia a la búsqueda del conocimiento para resolver la situación.

El método de la docente (que planteo), es un ensamblado o adaptación de Pigors, pero la diferencia es que como docente, no busco la información, porque ya se las expliqué previamente, **busco la aplicación de la información, busco el “ conocimiento aplicado”**, utilizo el método de rol, para dar respuesta a las inquietudes de los alumnos, pues al igual que Pigors oculto información, para que ellos indaguen con el conocimiento obtenido, “son hechos aparentes”, con sus preguntas deben descubrir el conflicto real, lo oculto, lo dinámico de un conflicto humano, el cual los deben adaptar al derecho, el método que utilizo, me aleja como docente de seleccionar casos clisé (estáticos) o formales, porque no permiten la búsqueda de la información sobre los hechos, en el sujeto que es parte del conflicto, desarrollar la habilidad de interrogar, preguntar, y comprender por los alumnos qué se debe preguntar?, se lo enseña la propia situación planteada (conflicto) con el conocimiento dado en la clase.

También Pigors utiliza en la primera Fase preguntas y respuestas a las preguntas, “ Qué, cuándo, cómo, dónde, quién, por qué... yo a los alumnos, relaciono las preguntas con los atributos de las personas, nombre para su identificación, domicilio, jurisdicción del hecho (dónde), legitimados de la acción (quiénes), prescripción (cuándo) acostumbrarse a las preguntas tipo o modelo aplicables a todos los casos en cuestión. Y luego ellos descubren en cada caso, la variación de preguntas más precisas o temáticas, concretas a la figura jurídica que se les plantea, la elaboración de preguntas, organizan en ellos el conocimiento obtenido y lo vuelcan aplicable ante el sujeto (rol del docente).

Pigors utiliza un período de tiempo más extenso, que el que yo utilizo, por los objetivos propuestos, sin embargo el docente llega a reflexiones al igual que Pigors, pero con proyecciones diferentes: en Pigors 1) Análisis retrospectivo respecto de las condiciones y el contexto en los cuales se produjo el incidente 2) Análisis teórico respecto de los principios operacionales a generalizar 3) Análisis por extensión respecto de las situaciones análogas 4) Análisis prospectivo respecto de la necesidad de modificar nuestras actitudes personales si queremos manejar tales incidentes de manera adecuada y eficaz.

En la docente a) El conflicto es retrospectivo al conocimiento y tema de clase. b) aplicación del derecho dado al conflicto a través de una interrogación temática y jurídica c) analizo la habilidad para interrogar de los alumnos al sujeto principal del conflicto (rol docente) d) analizo el contenido de las preguntas para la adecuada estrategia jurídica a seleccionar por el alumno, variando las respuestas. e) Análisis prospectivo respecto de la necesidad de modificar como docente mi actitud personal en el rol desarrollado, para mejorar el conflicto seleccionado para la próxima clase y el nuevo tema a enseñar.

Conclusión final: descubrí, que los alumnos, entienden mejor el derecho teórico expuesto en la clase, la finalidad que se persigue, y su aplicación. La clase finalizó con una conclusión final de la docente (quien suscribe) . **¿ qué van a preguntar a sus clientes, si no estudian la teoría?...**La clase me sirvió como docente, para darme cuenta, que enseñar con “casos”, en el cual se les da todo los elementos, (clisé), MIT, Harvard, alejamos a los alumnos, de la realidad cotidiana para el ejercicio profesional, resolución de conflictos, y omitimos desarrollar la habilidad de cuestionar, indagar, preguntar. La adaptación del método Pigors, al Derecho, y las variables y flexibilización del método de casos a través de las preguntas, con el rol del docente sujeto principal del conflicto, hace posible la enseñanza de resolución de conflictos desde el inicio de la carrera de Derecho, materia Civil I. Los alumnos me demostraron, que no preguntaron al azar, sino que sus preguntas conllevan la estrategia jurídica del conocimiento aprendido, buscaban con la interrogación al docente, como sujeto del conflicto, descubrir la verdad jurídica, ebrio o pródigo?, el conocimiento puesto en práctica en la interrogación. Por ello, creo, que se debe enseñar la habilidad de preguntar, cuál es el fin de saber preguntar, desarrollar dicha habilidad, porque como docente, los alumnos gratamente me sorprenden.

Lo lúdico como condición de posibilidad del aprendizaje

Melina de Bairos Moura

Abogada (UBA); funcionaria en Poder Judicial de la Nación; ayudante de segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal perteneciente a la Cátedra del Dr Norberto Spolansky; con carrera docente aprobada en la Facultad de Derecho de la UBA.

El presente trabajo tiene como propuesta el interrogante vinculado al cómo despertar una inquietud que lleve a los alumnos a un lugar de problematización placentera de la información que le propone el docente. Con ello, me interesa evidenciar la necesidad de que el contenido que se les expone en una cursada no sea recibido como verdad revelada sino como aquello que, eventualmente, permita un marco de conocimientos incluso para desarmar la estructura que les está siendo dada, pero siempre desde un lugar amable.

Justamente, cuando el saber se comparte y se cuestiona, se enriquece el proceso de aprendizaje y comienza a ser una experiencia más que una pasiva escucha. Si la filosofía nos propone la pregunta como matriz para transitar el conocimiento y los griegos antiguos al ocio como condición de posibilidad del conocimiento, ¿por qué no puede ser ello una forma de construir el aprendizaje, un pasaje del aprender al aprehender? Experimentar, decididamente requiere una participación activa de quienes intervienen en tal proceso, y ello parece más ligado a una construcción entre todos sus partícipes que a una actividad meramente expositiva. Algo seguramente hay vinculado a la edificación en conjunto, pues todo escenario creativo lleva a la apropiación, a la necesidad de adueñarse de ello, de reconocerlo como algo de propia autoría.

En tal contexto, intuyo que la mejor forma de lograr un resultado fructífero es hacer al otro parte de una tarea placentera en la que exista una invitación a una experiencia compartida, desde una propuesta que habilite fluir amablemente en el proceso de conocimiento con el objetivo de facilitararlo.

El desafío docente residirá, entonces, en acercar propuestas pedagógicas que promuevan espacios de disfrute mientras se incorporan los contenidos vinculados a cada temática, con el objetivo de permitir procesos creativos que formen un piso para un conocimiento teórico más elevado.

Palabras clave: conocimiento placentero, procesos creativos.

El presente trabajo tiene como propuesta el interrogante vinculado al cómo despertar una inquietud que lleve a los alumnos a un lugar de problematización placentera de la información que le propone el docente. Con ello, me interesa evidenciar la necesidad de que el contenido que se les expone en una cursada no sea recibido como verdad revelada sino como aquello que, eventualmente, permita un marco de conocimientos incluso para desarmar la estructura que les está siendo dada, pero siempre desde un lugar amable.

Justamente, cuando el saber se comparte y se cuestiona, se enriquece el proceso de aprendizaje y comienza a ser una experiencia más que una pasiva escucha. Si la filosofía nos propone la pregunta como matriz para transitar el conocimiento y los griegos antiguos al ocio como su condición de posibilidad ¿por qué no puede ser ello una forma de construir el aprendizaje, un pasaje del aprender al aprehender?

Viene al caso, en este puente anacrónico que intento establecer con la Antigua Grecia recordar al ocio según como ellos lo veían, pues su mirada estaba depositada en considerarlo un escenario indispensable para una actividad intelectual, contemplativa. Sólo recién con las necesidades básicas cubiertas, el hombre podía dedicarse a lo importante, al conocimiento.

En Fragmentos, Aristóteles expone que: *“El conocimiento riguroso de la verdad es, como se reconoce generalmente, la más reciente de las disciplinas. Efectivamente, después de la catástrofe y el diluvio, los hombres en un principio se vieron obligados a reflexionar sobre lo que concierne al alimento y la vida, pero, cuando estuvieron mejor provistos de recursos, se procuraron artes para el placer, como la música y otras de esta clase, y ya, cuando tuvieron abundancia de todo lo necesario, intentaron filosofar”*¹²⁰

¹²⁰ Aristóteles. Fragmentos. Diálogos sobre la Filosofía. Traducción de Álvaro Vallejo Campos. Editorial Gredos. Madrid 2005. Pág. 161/2.

Y en la nota nro. 322 su traductor comenta: *“un texto incluido en el fragmento 8 de Protréptico, hace referencia también la hecho de que los hombres comenzaron a cultivar la filosofía después de haberse provisto de lo necesario para satisfacer las necesidades de la vida”*¹²¹

Parece entonces presentarse a lo placentero, al escenario ocioso, como plataforma que habilita una mejor experiencia intelectual. La matriz de amabilidad del escenario en el que se concretan los procesos de aprendizaje colaboran y estructuran un mejor (y por ello más sagaz) proceso de conocimiento.

En tal sentido, el mismo filósofo en su *Ética Nicomaquea* expone: *“se cree, también, que la felicidad radica en el ocio, pues trabajamos para tener ocio y hacemos la guerra para tener paz.. Si, pues entre las acciones virtuosas sobresalen las políticas y guerreras por su gloria y grandeza y, siendo penosas, aspiran a algún fin y no se eligen por sí mismas, mientras que la actividad de la mente, que es contemplativa, parece ser superior en seriedad, y no aspira a otro fin que a sí misma y a tener su propio placer (que aumenta la actividad), entonces la autarquía, el ocio y la ausencia de fatiga, humanamente posibles, y todas las demás cosas que se atribuyen al hombre dichoso, parecen existir, evidentemente, en esta actividad. Ésta, entonces, será la perfecta felicidad del hombre, si ocupa todo el espacio de su vida, porque ninguno de los atributos de la felicidad es incompleto”*¹²²

Se deja entrever que para Aristóteles encontrar la dicha radica también en el ocio, con ejemplos como trabajar para descansar y hacer la guerra para que haya paz, no hace más que evidenciar cómo el ocio es lo más deseado por todos; tiempo libre y meditación que hacen posible la actividad contemplativa.

Es necesario pensar entonces ¿es tarea docente construir y favorecer un escenario amable y placentero para un mejor aprendizaje?

Experimentar, decididamente requiere una participación activa de quienes intervienen en tal proceso, y ello parece más ligado a una construcción entre todos sus partícipes que a una actividad meramente expositiva. Algo seguramente hay vinculado a la edificación en conjunto, pues todo escenario creativo lleva a la apropiación, a la necesidad de adueñarse de ello, de reconocerlo como algo de propia autoría.

En tal contexto, intuyo que la mejor forma de lograr un resultado fructífero es hacer al otro parte de una tarea placentera en la que exista una invitación a una experiencia compartida, desde una propuesta que habilite fluir amablemente en el proceso de conocimiento con el objetivo de facilitararlo.

La complejidad de tal apuesta se presenta, sin dudas, en todos los ámbitos, sin embargo, nuestro espacio elegido (Facultad de Derecho) es un campo respetuoso de las formalidades que lo hace un escenario más rígido. Entonces, ¿cómo romper amablemente con tal imposición y generar un espacio distinto?

Decididamente tiene que ser desde la disminución de la distancia entre el docente y el alumno y la construcción de un espacio común en donde también lo lúdico sea posible. Contrariamente a lo que intuitivamente parezca, será una exigencia mucho mayor para el docente que la propuesta clásica ya que deberá saber exponer los límites a tiempo, para que una actividad intelectual sea posible y, por ende, exitosa.

Para ello, el cambio de matriz debe darse a la hora de planificar una oferta pedagógica, partiendo desde la necesidad concreta que los contenidos a tratar sean mediante una técnica lúdica. Seguramente no resultará una posibilidad la práctica de un método dialéctico, utilizado por los griegos para vehicular la búsqueda de conocimiento, sin embargo pueden encontrarse otras opciones que renueven la expectativa en el alumno.

La invitación es analizar empíricamente qué dinámica adquiere la clase, cómo actúan/participan los alumnos (en este caso también docentes) ante distintas propuestas didácticas: frente a un catálogo de ejercicios vinculados con lo lúdico, observar cómo los integrantes desarrollan actividades de aprendizaje de forma espontánea y luego evaluar su aplicación en el ámbito de clase en la facultad de Derecho.

Tal experiencia puede ser posible con una planificación que integre la proposición a distintos juegos comunes o conocidos (ejemplo: “tuti fruti”, “dígallo con mímica” u otros) mediante los cuales se incorporen conceptos específicos de los contenidos teóricos relativos a la materia que se pretende enseñar. Incluso, puede luego trabajarse su resultado con comentarios y conclusiones vía mail, grupos de chat, etc. para aplicar otros formatos.

¹²¹ Aristóteles. Obra citada. Pág. 276.

¹²² Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Libro X. Biblioteca Clásica Gredos. Traducción de Julio Pallí Bonet. Madrid. 1993. Pág. 396/7.

De tal suerte, si el docente puede encontrarse motivado en el método, es probable que lo aplique en sus alumnos, quienes luego estarán dispuestos a profundizar el contenido de la materia en cuestión de manera placentera.

Me permito presumir que el camino consista en volver a una matriz de enseñanza que pueda disfrutarse, como aquella que recordamos como primeras experiencias; pues lo vinculado con lo grato pocas veces se olvida.

Uno de los primeros desafíos para su éxito, sin dudas que será desterrar los prejuicios relativos a la necesidad de estructuras rígidas para la implementación de un proceso de aprendizaje confiable. Desde ya que no todos los contenidos pueden y deben ser explicados con métodos como el que propongo, pero su aplicación en aquéllos que sí lo permitan logrará alumnos mejor predisuestos al aprendizaje y más inquietos en el proceso de escucha.

Platón en su diálogo el Banquete hace también referencia a la vinculación existente entre el ocio y el conocimiento. Así lo expone en la introducción a la obra sus comentadores, quienes señalan que: *“Aunque desde tiempos inmemoriales la poesía y la producción literaria en general están unidas entre los griegos a los momentos de la comida y la bebida, como puede apreciarse ya en Homero y, más tarde, en los primeros líricos (Alceo, Jenófanes, Anacreonte, Teognis, etc.), es lícito afirmar que con el Banquete inaugura Platón un tipo de literatura simposiaca que tendría luego su continuación en autores como Jenócrates, Plutarco, Ateneo, Luciano, Metodio, Juliano, etc.. Después de Platón, sabemos que discípulos como Aristóteles, Espeusipo y Jenócrates se ocuparon de cuestiones relacionadas con este tipo de literatura. El propio Platón, en sus Leyes habla del valor educativo que se puede obtener de las reuniones de bebedores y defiende estas prácticas frente a los ataques de que eran objeto”*¹²³

Sin llegar, por cierto, a la instancia de concretar en la Facultad una reunión de bebedores, ameritan evaluarse distintas opciones pedagógicas. Seguramente las técnicas sean muchas (desde las más clásicas como trabajo con videos, exposición de textos, trabajos grupales, hasta otras más novedosas como rol play, actings, juegos de prendas, canto, introducción de textos literarios vinculados con el tema, entre tantos otros) y pueden amalgamarse una vez construido el grupo e incluso ser elegidas por los propios alumnos, pero en todas ellas, la clave parece ser la construcción de lazos de complicidad entre los participantes (docentes y alumnos). Sólo así, lo lúdico puede ser transitado como un juego de aprendizaje y no como una incomodidad.

El desafío docente residirá, entonces, en acercar propuestas pedagógicas que promuevan espacios de disfrute mientras se incorporan los contenidos vinculados a cada temática, con el objetivo de permitir procesos creativos que formen un piso para un conocimiento teórico más elevado.

Aquí posmodernidad ¡S.O.S. Filosofía!

BATTÚ DE RETA, NORMA BEATRIZ

Abogada (UNL). Doctora en Derecho con mención en Filosofía del Derecho (UNL). Profesora Titular de “Introducción al Derecho” y “Filosofía del Derecho” (FCJS-UNL). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, República Argentina.

MAIAROTA, NICOLÁS

Estudiante de Abogacía (FCJS-UNL). Ayudante Alumno por concurso en la materia “Filosofía del Derecho” (FCJS-UNL). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe

MARICHAL, MARÍA EUGENIA

Abogada (UNL). Doctora en Derecho con mención en Filosofía del Derecho y Sociología del Derecho (UNL). Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Docente en “Filosofía del Derecho” (FCJS-UNL) y “Ciencia, Tecnología y Sociedad” (FICH-UNL); Investigadora del Centro de Investigaciones de la FCJS-UNL. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

SPINA, MARÍA PAULA Abogada (UNL).

Doctoranda en la FCJS-UNL. Docente en la materia “Filosofía del Derecho” (FCJS-UNL). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe República Argentina

¹²³ Platón. Diálogos III Banquete. Introducción de García Gual, Martínez Hernández y Lledó Iñigo. Editorial Gredos. Madrid 1988. Pág. 148.

Este trabajo busca compartir una novedosa experiencia de enseñanza y aprendizaje, que se desarrolla en la Cátedra “A” de Filosofía del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. Lo consideramos de especial interés, porque procura armonizar creatividad, organización, trabajo en equipo; incorpora una perspectiva interdisciplinaria, utiliza metodologías participativas, e incentiva la investigación en la carrera de Abogacía.

El principal objetivo es que los alumnos conecten la materia con problemas del mundo presente, dotando de contenidos actuales las atemporales formas que el pensamiento filosófico elaboró a través del tiempo, indispensables para solucionar problemas novedosos.

Metodológicamente se procura trasvasar al nivel universitario algunas ideas de la pedagoga María Montessori, constitutivas de un método y una filosofía de la educación.

La modalidad impulsada por la Cátedra consiste en organizar equipos de estudiantes por afinidad de intereses (que se detectan a partir de una encuesta individual). Luego se los estimula para que seleccionen una problemática actual que impacte en el Derecho, y para que establezcan conexiones entre Filosofía y Posmodernidad.

El desarrollo y la evaluación del curso descansan sobre la vinculación de la problemática seleccionada con los distintos ejes temáticos del programa de la Cátedra, reflejados en trabajos parciales. Cada docente tiene a su cargo determinados equipos, haciéndose responsable del seguimiento, acompañamiento y devolución permanente en el avance de la tarea.

El curso culmina con un coloquio final, integrativo de los trabajos parciales y expuesto públicamente, pudiendo elegir cada grupo con total libertad la forma de expresión.

Los objetivos del curso, proyectados al dominio cognoscitivo y afectivo, se relacionan con competencias del área “Derecho” del “Proyecto Tuning América Latina”.

La experiencia implica optimizar el funcionamiento de los equipos, tanto de docentes como de alumnos, en un clima de armonía, colaboración y responsabilidad (grupal e individual).

Palabras clave: Posmodernidad. Desafíos jurídicos. Conexión filosofía-realidad. Creatividad. Equipos. Responsabilidad individual y grupal.

Este trabajo busca compartir una experiencia de Cátedra que comenzó a implementarse en 2012, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, en la materia “Filosofía del Derecho”. En el segundo cuatrimestre del presente año (2014) se introdujeron modificaciones, sugeridas por el actual equipo docente. Constituye por tanto una experiencia en vías de realización, que recién a fin de año podrá ser evaluada en su totalidad. El curso es “promocional”: combina distintas técnicas de enseñanza y aprendizaje, con evaluación (en realidad acompañamiento del alumno) continua y permanente. La Cátedra se compone actualmente de una profesora Titular, dos profesoras Adjuntas y un Ayudante Alumno.

La prioridad es acompañar al alumno para que: a) tome conciencia de los novedosos desafíos que la posmodernidad le plantea al Derecho, y los aportes de la Filosofía para darles una respuesta; b) desarrolle su sentido crítico. El desafío consiste en conectar la materia con problemas del presente, dotando de *contenidos* actuales las *formas* que el pensamiento filosófico va elaborando a través del tiempo.

Organizándose en equipos, los alumnos trabajan sobre un tema de su interés. Orientados por consignas, realizan trabajos parciales en los cuales vinculan el tema con los contenidos de los ejes del programa de la Cátedra. Esta instancia garantiza que el alumno no se limite a trabajar sobre un tema, sino que profundice distintos aspectos de la Filosofía jurídica. El curso culmina con un trabajo final integrativo, expuesto públicamente. Cada equipo elige modo y soporte, con libertad no exenta de razonabilidad en relación a los fines propuestos.

Siguiendo pautas de la pedagoga María Montessori (adaptadas al nivel universitario), se procura liberar el potencial de cada alumno, a través de un trabajo libre, acompañado siempre por el docente. Es un método auto-correctivo, ya que por medio de los trabajos sucesivos y la constante interacción con los docentes, cada equipo (y por consiguiente cada integrante), va experimentando por sí mismo, y superando sus dificultades de comprensión. Se pone énfasis en la actividad del alumno, considerado como un ser competente, al que se alienta a tomar decisiones y asumirlas, desarrollando tanto la responsabilidad

individual como grupal. Cobra importancia el trabajo en equipo, sea de alumnos, sea de docentes. Por parte de estos últimos, va de suyo que la modalidad exige una dedicación muy grande y constante. Coincidimos con Edith Litwin: las estrategias de comprensión implican tanto el *producto* como el *proceso*, y constituyen, por lo tanto, para el docente, **una doble agenda de trabajo**.

Montessori hablaba de “Libertad con responsabilidad”. Proponía que el educando partiera de aquello que le interesaba, que despertaba su curiosidad y su entusiasmo, para investigar y aprender. Tareas que deben realizarse sin rigidez ni imposiciones, respetando los tiempos y el mundo interior de cada uno, en un marco de orden y pautas claras (ej: cronogramas).

Los objetivos (del dominio cognoscitivo y afectivo) guardan relación con las competencias (generales y específicas). Se trató de armonizarlas con las del área “Derecho” del “Proyecto Tuning América Latina”, optimizando así los intercambios estudiantiles (de hecho, en nuestra Cátedra siempre se inscriben alumnos extranjeros).

María Paula Spina

Considero la experiencia de sumo interés a los efectos de sociabilizar prácticas sobre la enseñanza del Derecho. La dinámica propuesta posibilita el enfoque interdisciplinario, la capacidad de pensar al Derecho como una herramienta para la solución de los problemas actuales, el incentivo de la perspectiva crítica, la problematización de los contenidos actuales de la currícula y la promoción del perfil de investigador en lxs estudiantes de abogacía. Desarrollaré brevemente los principales aspectos por los cuales considero que la metodología es idónea a los efectos de conseguir los objetivos anteriormente mencionados.

I. La Interdisciplina

Si bien nuestra Cátedra se desarrolla en la carrera de Abogacía, los equipos, una vez seleccionado el problema a desarrollar, deben profundizar sobre dicha temática a través de perspectivas sociológicas, políticas, económicas, ambientales, entre otras. En este sentido cada tutor de los equipos se encarga de conectarlos con el estado del arte existente en la materia, sin limitarse al análisis jurídico.

II. El Derecho como una herramienta para la solución de problemas actuales.

Esta dinámica ofrece la posibilidad de pensar y experimentar a la Filosofía jurídica como una herramienta para abordar problemas actuales. Da cuenta de la insuficiencia de mecanismos e instituciones vigentes y de la posibilidad de pensar nuevos dispositivos jurídicos para responder a demandas sociales de la posmodernidad. Permite a lxs estudiantes aprender y discutir el Derecho desde una perspectiva viva, dinámica. No se reduce al análisis normativo, incluyendo el conjunto de prácticas e instituciones que se desenvuelven en diálogo con otras ciencias, en tensión con las exigencias de la sociedad, especialmente de aquellos colectivos en situación de desigualdad y vulnerabilidad.

III. Perspectiva crítica. Problematización de los contenidos de la currícula.

Otro de los aspectos positivos de la metodología es el impulso de la perspectiva crítica y reflexiva de lxs estudiantes. Ellos son capaces de detectar la existencia de problemas, de zonas que interpelan al Derecho, que la tradicional división disciplinaria y el enfoque positivista normativista no son capaces de resolver. Invita a lxs estudiantes no sólo a aprender cómo es el Derecho, sino también a plantearse cómo creen que debería ser.

IV. Promoción del perfil de investigador en lxs estudiantes de abogacía.

Implica oportunidad de contacto con la investigación jurídica, valorizando recursos humanos formados en Derecho, abocados a pensar nuevas soluciones para viejos y nuevos problemas. En el marco de una currícula caracterizada por un perfil de abogados litigantes, esto implica que los futuros juristas no piensen solo en términos de mercado, sino que invita a pensar a lxs abogados y a la ciencia jurídica como un componente fundamental para repensar tópicos como discriminación, pobreza, violencia de género, contaminación ambiental.

V. Conclusión.

La experiencia referida implica un desafío para repensar la Filosofía del Derecho en conexión con la agenda de las Ciencias, en diálogo con las problemáticas sociales, por lo cual considero positivo continuar y promover el uso de metodologías de este tipo.

María Eugenia Marichal

Completando los planteos del resto del equipo de trabajo, resalto un aspecto que considero relevante de la modalidad de trabajo experimentada en la Cátedra: el pensamiento de la teoría desde problemas. Esto no significa en términos generales una gran innovación pedagógica universitaria (las carreras de ingeniería, por

ejemplo, suelen enseñarse así) pero en el marco de una Facultad de Derecho puede sí representar un aporte novedoso.

Tanto la organización de la producción normativa, como la administración de la Justicia o la construcción de la doctrina jurídica suelen estar ancladas en una segmentación del fenómeno jurídico en disciplinas o “ramas”, lo cual luego se traduce en la enseñanza del Derecho en las Facultades. El ordenamiento normativo demarca estos sectores, por ejemplo, por la existencia de Códigos, que suelen representar los grandes ejes en torno a los cuales se estructura una disciplina (paradigmáticamente, los Códigos Civil y Penal, pero también el Código de Minería, los Códigos Procesales, etcétera).

Tal forma de organización de la producción normativa, de la transmisión pedagógica, de análisis dogmáticos, etc., conduce a lxs estudiantes (futurxs operadorxs jurídicos) a pensar el Derecho en forma segmentada. Sin embargo, aquello que llamamos “realidad”, se nos presenta a través de problemas complejos que involucran numerosas dimensiones articuladas (económicas, sociales, ecológicas, psicológicas, antropológicas, biológicas, etc.), toda mirada que pretenda “resolverlo” desintegrándolo en pequeños problemas simples fracasará. Nos parece central brindar a lxs studentxs un espacio para pensar desde los problemas abrazando, desde la perspectiva filosófica, su integralidad más allá de los fragmentos de ordenamiento que aprenden en cada subdisciplina jurídica (cada una guiada por sus propios valores, intereses, principios, etcétera).

Esta propuesta pedagógica aspira a llenar este espacio en la enseñanza del Derecho: posibilitar el aprendizaje desde los problemas y no desde las disciplinas. Sostenemos que es central en la formación profesional este aprendizaje, el ejercicio de reflexión de las cuestiones contemporáneas a partir de la reconstrucción de un problema, para su abordaje filosófico jurídico, pero a la vez reconociendo que se trata de problemas híbridos (como los llama Latour), complejos (al decir de Luhmann). Esta habilidad es importante para cualquier perfil profesional de lxs abogadx: es obvia su relevancia para quienes realicen investigación, pero también para el ejercicio de la profesión liberal, para el asesoramiento y o desempeño en diversos ámbitos (empresas, de ONGs, organismos públicos). En un mundo interconectado (la “sociedad red”, como la llama Castells) y fuertemente globalizado, las problemáticas contemporáneas se caracterizan por su complejidad e inter, o transdisciplina. Teniendo en cuenta que el Derecho cumple un importante rol instrumental en el planteo de la agenda, el diseño y la implementación de las políticas públicas y, más aún, a través de todas esas operaciones, desempeña en definitiva un rol constitutivo de los problemas sociales, este entrenamiento en el pensamiento desde los problemas es central. Esta cátedra pretende presentar un espacio de reflexión de los desafíos de regulación contemporáneos y permite ensayar nuevos diseños jurídico- institucionales, habilitando la “imaginación institucional” (Mangabeira Unger) así como recuperar las voces de la “experiencia” e integrar otros saberes más allá de la *expertise* jurídica (Boaventura de Souza Santos).

Nicolás Maiarota

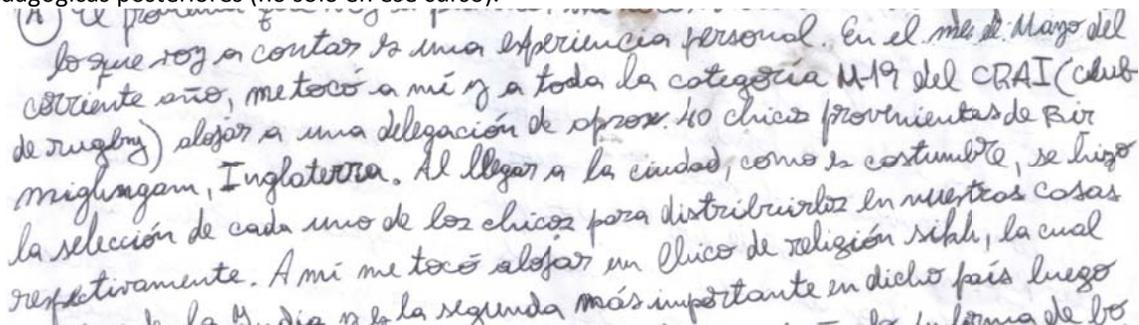
Desde la Cátedra partimos de la idea de que la sociedad del siglo XXI tiene necesidad del conocimiento como mecanismo de adaptación principal frente a un mundo globalizado, y que la enseñanza de dicho conocimiento en el mundo de las Ciencias Jurídicas y Sociales, *a contrario sensu* de lo que generalmente ocurre, merece percibir al alumno no como un mero receptáculo de información, sino como un sujeto con capacidad crítica y habilidades particulares, de modo de poder participar más activa y reflexivamente en situaciones que lo afectan tanto a él como a la realidad cotidiana. Hacer de esto tanto una premisa y a la vez un objetivo a lograr, es lo que nos propusimos al comenzar a trabajar en este curso.

En mi rol de ayudante alumno, el logro de este fin está atravesado por dos procesos que operan en distintos planos. Uno, más relativo al aspecto personal, que refiere al ámbito de la Cátedra como un espacio de formación docente (trabajando en conjunto junto al cuerpo docente). Otro, como proceso de carácter más colectivo –que considero más importante– refiere a mi tarea como canal de comunicación entre el equipo docente y el estudiantado.

Dadas las dificultades o falencias en la comunicación que generalmente suceden entre los profesores y los estudiantes por diversos motivos socio-culturales, considero que siendo un estudiante que cumple una “función de nexo interactuante entre la organización general del sistema y los alumnos” e interviniendo “en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica”, se asegura el contacto cuando es necesario, facilitando las situaciones de aprendizaje y arrojando (según creemos, puesto que el proceso de evaluación está en curso), resultados más efectivos.

DOS EJEMPLOS CONCRETOS DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LA CÁTEDRA

1. En el año 2012 un alumno llamado Facundo, luego de analizar el tema “Multiculturalidad y Derecho”, lo vinculó con un problema que había vivido personalmente, como jugador de rugby. Se recibió la visita, en la ciudad de Santa Fe, de un club inglés. Facundo alojó en su domicilio a Malcolm, un joven sikh, al cual se le pretendía negar la entrada a un “boliche”, por llevar la cabeza cubierta según prescripciones de su religión. El texto elaborado por Facundo –con su frescura y espontaneidad – conectado con los contenidos del programa y temas elegidos para trabajar, se transformó en un disparador para muchas estrategias pedagógicas posteriores (no sólo en ese curso).



Lo que voy a contar es una experiencia personal. En el mes de Mayo del presente año, me tocó a mí y a toda la categoría M-19 del CRAI (Club de Rugby) alojar a una delegación de aprox. 10 chicos provenientes de Bir mingham, Inglaterra. Al llegar a la ciudad, como es costumbre, se hizo la selección de cada uno de los chicos para distribuirlos en nuestras casas respectivamente. A mí me tocó alojar un chico de religión sikh, la cual es la 2da. más importante en dicho país luego de la 1ra. forma de los

2. Motivación para “safaris fotográficos”, con consignas como la siguiente:



*¿Qué conexiones pueden establecerse entre la composición fotográfica, y ciertos valores y desvalores del plexo axiológico de Carlos Cossio?

*¿Qué conexiones pueden establecerse entre los temas abordados al trabajar sobre el planteo anterior, y determinados problemas que se le presentan al Derecho en el mundo actual?

*Sería interesante que cada grupo ilustrara su tema mediante fotografías significativas y textos explicativos.

Bibliografía y material pedagógico consultado:

MANUALE, Marcela. *Estrategias para la comprensión. Construir una didáctica para la educación superior*. UNL, Santa Fe, 2007.

DARI, NORA LILIANA (2010) “El rol del tutor-alumno avanzado dentro de las tutorías universitarias”. UNQ. Ponencia en 1º Congreso Argentino de Tutorías, Oberá, Misiones.

Una experiencia de grupo

María Alejandra LORENZO VÁZQUEZ

Abogada (UDELAR-FAC. DER. URU.) Ayudante 2ª en Derecho Civil I (Privado I) y Derecho Civil IV. (Privado 6) - Derecho de Familia y Sucesiones.

Fabiana KURLENDER

Auxiliar contable (Estudiante UDELAR)

Eduardo RÍOS SPÓSITO

Técnico en Informática (Taller de Informática, UTU)

Iris VERGARA

Licenciada en RR.II. (UDELAR) Palabras Clave: Aprendizaje. Derecho. Método de Casos.

El objetivo del presente trabajo, pretende ser una contribución para el análisis de las perspectivas didácticas del Derecho.

Compartir una experiencia de grupo, en la que como alumnos de primer año de la carrera Abogacía – Notariado, estamos buscando nuestro propio aprendizaje, a partir de una de las técnicas de enseñanza propuestas por la docente de la Asignatura Derecho Civil I, basado en la resolución de casos y problemas. “Un caso es un relato cuidadosamente elaborado que plantea una situación problemática extraída de la vida real, que requiere un análisis, investigación, toma de decisiones y resolución y que se presenta en la clase como objetivo didáctico “. (Campari: 2011:113)

Asimismo reflexionar acerca de la incidencia de esta modalidad de enseñanza a la hora de construir verdaderos aprendizajes significativos. Aprendizaje significativo, conforme Ausubel, es el que nos permite establecer relaciones entre los conocimientos previamente adquiridos, con aquél a aprender, de modo tal que el nuevo material adquiere nueva significación (ANEP/CODICEN,1991).

Introducción. Los alumnos y docente que presentamos este trabajo , pertenecemos a la Universidad de la República Oriental Del Uruguay – Facultad de Derecho.

El objetivo del presente, pretende ser una contribución para el análisis de las perspectivas didácticas del Derecho.

Surgió la idea de participar en estas Jornadas , motivados e inspirados por la forma en que se aborda el conocimiento en el curso Derecho Civil I.

Nos interrogamos acerca de cuál , podría ser nuestro aporte , en unas jornadas como estas, teniendo en consideración que somos alumnos de primer año , que recién en este año ingresamos a la Facultad .

Transmitimos a la docente , nuestra inquietud e interés en pensar cómo se dan los procesos de aprendizaje. En la búsqueda del mismo , y a partir de una de las técnicas de enseñanza propuestas por la docente de la Asignatura Derecho Civil I, basado en la resolución de casos y problemas, es que nos planteamos el compartir esta experiencia.

PROPUESTA DOCENTE.

Morin, entiende que los principios de un conocimiento pertinente, necesariamente deben situarse en el contexto y en la complejidad . (Morin:2011:35) .

Creemos oportuno, poner de manifiesto, entonces , algunas consideraciones previas, que hacen a la comprensión cabal , de la experiencia y de su contexto .

La Asignatura Derecho Civil i, constituye una de las cinco disciplinas, junto a Ciencia Política, Evolución de las Instituciones jurídicas, Sociología e historia de las ideas, que conforman el ciclo básico de las Carreras Abogacía – Notariado, de la Udelar.

Dentro del Plan de estudios de la institución , la disciplina Derecho Civil , es la primer disciplina jurídica , en la que constituye un desafío , bien interesante , acercar a nuestros alumnos a contenidos curriculares de la asignatura se relacionan con categorías como – comienzo de la personalidad , derechos de la personalidad , estado civil , domicilio , ausencia, institutos de protección de incapaces , bienes , derechos reales , Modos de adquirir el dominio . Se trata de ir acercando a los cursantes a los mismos , apoyándolos en sus aprendizajes. Trabajar los contenidos del programa , con abordajes metodológicos diversos – talleres jurisprudencia , método de casos , en un en un ámbito de respeto , cooperación y especialmente , promoviendo la reflexión .

“La didáctica es la disciplina, que nos permite orientar el proceso de aprendizaje, del que el profesor asume el rol de coordinador. La enseñanza, en tanto, es una acción que requiere programación y gestión de una

propuesta educativa, propuesta que se integra no solo de contenido, sino también y fundamentalmente de objetivos, estrategias y evaluación.

Si nos detuviéramos a pensar cuál es el rol docente en dicho proceso, que queremos hacer, para que lo hagamos, e identificar los intereses de grupo, facilitaríamos el aprendizaje o bien reconoceríamos aquellos factores que limitan o entorpecen el mismo.

El pizarrón y el libro de texto, son los elementos más utilizados por los docentes, para orientar el aprendizaje – enseñanza.

Sin embargo existen otros recursos, como por ejemplo la resolución de casos prácticos, (Lorenzo :Uba:2013).

“Un caso es un relato cuidadosamente elaborado que plantea una situación problemática extraída de la vida real, que requiere un análisis, investigación, toma de decisiones y resolución y que se presenta en la clase como objetivo Didáctico “. (Campari: 2011:113)

Los destinatarios de la Práctica, son los cursantes del grupo E, de la asignatura Derecho Civil I, grupo E, curso que se desarrolla los días martes y jueves de 16 a 18 horas, en el salón 2, del Edificio Central.

La metodología de casos, resulta una de las estrategias útiles en consideración, al número de alumnos, alrededor de 50 integrantes, cuyas edades, oscilan entre los 20 y 50 años, un 50% provienen del interior, en tanto el resto residen en Montevideo.

El contexto áulico, favorece el desarrollo de la práctica, en pequeños grupos, pues cuenta con mobiliario que se puede movilizar, en un salón amplio.

Generalmente se presentan casos de la vida real, o que se aproximen lo más posible a la realidad, elaborados cuidadosamente, por nosotros, en calidad de docentes.

Situaciones en las que los cursantes puedan ir adquiriendo habilidades, destrezas de análisis, toma de decisiones, de enfrentarse a lo “inesperado”, o bien mediante la asunción de roles.¹²⁴

Se promueve el del trabajo, en pequeños grupos, con la colaboración del titular de cátedra. Finalizada la actividad, hay una puesta en común, donde cada grupo presenta las diferentes posturas a las que han arribado, procurando, el docente, hacer una síntesis de lo trabajado.

Esta evaluará la participación activa de los cursantes, en clase, así como las diferentes propuestas de trabajo que se plantean mediante la Plataforma virtual de Aprendizaje (EVA). Luego para comprobar si no hubo mayores dificultades y para poner en práctica el tema dado en clase se sube a la misma, casos y cuestionarios, de múltiple opción, los que serán son calificadas con una nota, la que se considerará en la evaluación final.

Utilizamos y analizamos la normativa del Código Civil y leyes complementarias, con el objetivo de ir, familiarizándolos, con herramientas que resultarán indispensables en el ejercicio profesional.

Durante el curso se da la posibilidad de presentar diferentes temas, del programa, con la técnica y estrategia que los alumnos elijan, pudiéndose recurrir a presentaciones en Power point, u otras modalidades, lográndose una participación activa y fecunda, dado que el intercambio, favorece el planteo de dudas, la exposición de conceptos, tarea que enriquece a ambos – docente y alumnos.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE AULICO EN LA UDELAR..

En la enseñanza del Derecho, resulta destacable analizar cómo repercute una metodología utilizada por el docente en clase. Ver como el aprendizaje en base a casos puede lograr llegar con mayor claridad al alumno y contactarlo en forma adecuada con su futura profesión.

¹²⁴ Caso Amadeo. “Amadeo de 65, años, viaja a Miami (USA), en octubre de 2007, con la finalidad de adquirir mercancía para su local comercial sito en la calle 30 – Las Focas, del reconocido balneario del departamento de Maldonado – Uruguay – Punta del Este- y así proveerlo previo a la temporada. Se comunica regularmente con su esposa Beatriz y con su socio y amigo Horacio. El 15 de de diciembre del mismo año, Amadeo, alquila una embarcación, desde la que mantiene su última conexión vía skype, desconociéndose actualmente su paradero...Beatriz, recurre a ud, en calidad de profesional – abogado para consultarle sobre la situación de Amadeo Consigna. a Analice la normativa vigente- procurando identificar las posibles acciones judiciales que procederían para regular la situación Jurídica de Amadeo. b. Identifique los requisitos necesarios de cada una de las acciones que entendió procedentes. (Asignatura. Derecho Civil I. Grupo E. Unidad. Ausencia. Sub. Unidad: Declaración judicial de Ausencia. .Procedimiento de fijación e integración de conocimiento. Clase Clase 9- Plan de Curso.)

A iniciativa, de un grupo de compañeros, llevamos adelante, la idea de realizar un trabajo, a presentar en estas jornadas , su parte medular hace a una encuesta , entre nuestros compañeros de Derecho Civil I. De un grupo de cincuenta cursantes se logro tener la opinión voluntaria de treinta compañeros, los que se prestaron a completar un formulario de preguntas, dando las garantías del anonimato en cuanto a la información suministrada, pero de compromiso certero a la hora de ser objetivos en las respuestas. Los principales resultados de esta búsqueda son los siguientes :

A- Cree que el docente hace uso adecuado del pizarrón?

Un 73% dijo que era bien utilizado, mientras que un 27 % entiende que es inadecuado .

B- ¿Considera que el docente especifica con claridad la finalidad de la aplicación del método de aprendizaje en base a casos? Un 60% se pronunció afirmativamente, en tanto un 40% entiende que no lo hace.

C - Considera que el docente incentiva al alumno , al aprendizaje mediante la aplicación del método en base a casos?

Un 73% entiende sentirse motivado por la propuesta , en tanto que , un 27%, expresa su disconformidad ,especificando que la razón de su desagrado radica “ no estar acostumbrados con la práctica ,”

D- Cree que la relación del docente con los estudiantes y el grupo en general es buena?

El 93% de los consultados calificó la relación como muy buena, en tanto un 7% respondió ser mala.

E- A su entender el docente aclara dudas previo, durante y posterior a la ejecución de la actividad en clase? El 93% optó por SI y un 7% declaró que no.

Igualmente se hicieron otras interrogantes , cuyo resultado se detalla a continuación :

A. ¿Cual cree que es su actitud de escucha, respecto de las opiniones de los cursantes ? un 87% contestó afirmativamente , 13% entiende que no.

B. ¿Cree que la técnica de aprendizaje en base a casos es adecuada para contactarlo con su futura profesión? Un 80% opinó que Sí , mientras un 20% , contesto por el NO

C. ¿Si usted tuviere que e calificar su propio desempeño en estas actividades, diría que es buena o mala? El 53% consideró tener un buen desempeño , un 47% , considera que su actuación respecto de la actividad es mala

.

D. 93% respondió muy buena un 7% respondió mala

E. ¿Qué opinión le merece la participación solicitada por el docente en clase?

El 67 % aprueba la participación solicitada, por la docente ,en tanto un 33% cree que es insuficiente

.

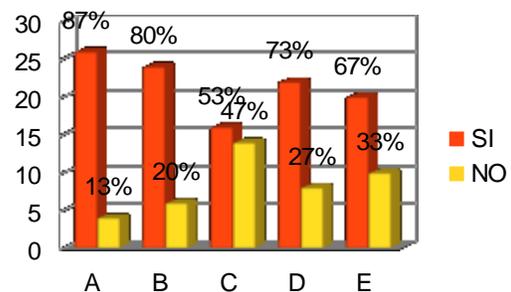
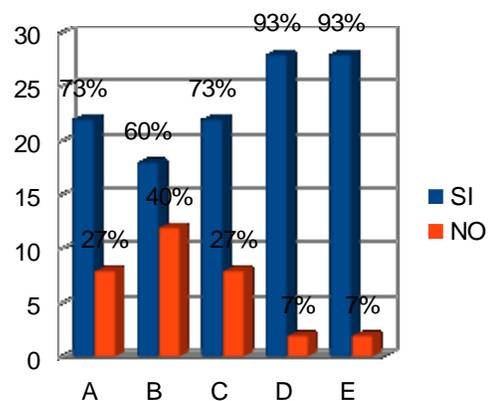
Reflexión final

Quizás hoy, podemos sentirnos “ condicionados” por la “angustia de salvar el examen”, “ tener una menos” ,” seguir avanzando en la carrera , tal escalones de una escalera , en la que cada uno tiene metas diversas .

La disciplina Derecho Civil I, si bien es un curso introductorio , es medular , pues los contenidos , habilidades y destrezas que adquiramos aquí , constituirán conocimientos previos sobre los que se irán articulando otros – de otras disciplinas , como Derecho de las obligaciones, Derechos de los contratos , Derecho de Familia y Sucesiones .

Para quienes hoy , venimos a compartir esta experiencia en el aula , como para mucho de nuestros compañeros , aprender mediante casos, nos permitió reflexionar sobre nuestro aprendizaje, no cualquier aprendizaje , sino aquel, verdaderamente significativo, conforme Ausubel , aquel que permite articular conocimientos adquiridos , con aquel a aprender , de modo que el nuevo material adquiere nueva significación, (ANEP/CODICEN,1991), principal y fundamentalmente , beneficioso en el ejercicio profesional

.



La igualdad y la enseñanza del derecho: ¿Qué concepciones de igualdad se enseñan en Derecho Constitucional?

Liliana Mabel Ronconi

Abogada (UBA), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora Adscripta al Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales A. L. Gioja. Becaria de doctorado de la UBA. Docente de la Facultad de Derecho de la UBA, UP y UNPAZ.

Leticia Jesica Vita

Abogada (UBA), Licenciada en Ciencias Políticas (UBA), Doctora en Derecho (UBA). Investigadora Adscripta al Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales A. L. Gioja. Docente de la Facultad de Derecho de la UBA.

El trabajo tiene como objetivo el de analizar la forma en que se enseña el derecho a la igualdad en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, específicamente en la materia “Elementos de Derecho Constitucional”. Partimos de la hipótesis de que la enseñanza de esta materia precisa de una mirada didáctica que incluya dimensiones más complejas sobre la igualdad. Para demostrarlo, presentamos distintas concepciones de igualdad (igualdad formal, igualdad como no discriminación, igualdad como no sometimiento e “igualdad integral”), para luego analizar los programas y manuales de estudio que se utilizan en la materia, como asimismo, las algunas prácticas que predominan en las aulas. Finalmente, presentamos una serie de conclusiones que destacan los desafíos pendientes en materia de la introducción de distintas perspectivas sobre la igualdad en el ámbito de la enseñanza del derecho en general y del derecho constitucional en particular.

Palabras clave: Igualdad – enseñanza del derecho – Derecho Constitucional

1) Introducción

El derecho a la igualdad se encuentra incorporado a nuestra Constitución desde 1853 (art. 16, art. 20). Sin embargo, su contenido se ha ido transformando en el tiempo, por ejemplo por medio de la reforma constitucional de 1994, que no sólo otorgó jerarquía constitucional a distintos instrumentos de derechos humanos (art. 75 inc. 22) sino que estableció en cabeza del legislador la obligación de realizar acciones positivas a fin de lograr la igualdad real de oportunidades respecto de los grupos desaventajados (art. 75 inc. 23). De esta manera, la igualdad pasó de ser un derecho a convertirse en un principio que debe guiar la vigencia y aplicación de los demás mandatos constitucionales.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio sobre la forma en que se enseña el principio de igualdad en la Facultad de Derecho de la UBA, específicamente en la materia *Elementos de Derecho Constitucional*. Sin embargo, la primera limitación a la que nos enfrentamos es que no podemos dar cuenta de *cómo y qué* se enseña realmente dentro de las aulas, ya que sólo contamos con algunos elementos formales (programas de estudio y manuales) para elaborar nuestras conclusiones. Sin embargo, pese a esta limitación contamos una brújula que guía nuestro análisis: los contenidos mínimos prescriptos para cada materia, los cuales explicitan aquellas habilidades y destrezas específicas de la materia que deben ser enseñadas y logradas a lo largo del respectivo curso. Así, existe una decisión institucional sobre el contenido de la materia que constituye un límite para la discrecionalidad de los docentes.

Nuestra posición consiste en afirmar que a partir de la reforma constitucional de 1994 se impone una interpretación del principio de igualdad que además de contemplar lo que aquí daremos a llamar una visión *formal* y de *no discriminación*, incluye también la visión de *igualdad como no sometimiento* y una visión *“integral”*. Las implicancias de esta afirmación no son menores, porque consideramos que esta enseñanza influirá definitivamente en la actuación profesional de los alumnos y alumnas, cualquiera sea la rama de aplicación adoptada (jueces/zas, abogados/as, asesores/as, profesores/as, etc.), ya que existe un vínculo cierto entre la formación de abogados y sus futuras prácticas en el mundo jurídico. Creemos que incorporar una interpretación amplia del derecho a la igualdad en la formación de futuros abogados puede provocar un cambio sensible en sus prácticas, marcadas en su mayoría fuertemente por la jerarquía y el status y en su actuación como operadores del derecho en sociedades fuertemente desiguales.¹²⁵

¹²⁵ Venimos trabajando sobre el tema de formación de abogados en distintos proyectos de investigación. Esta ponencia forma parte del trabajo elaborado en el marco del proyecto UBACYT “La formación de jueces: perfiles y pertinencia en relación con un modelo de sociedad igualitaria”, Directora Dra. Nancy Cardinaux; Co-directora Dra. Laura Clérico.

2) Concepciones de igualdad

2.1. La igualdad de trato ante la ley:

2.1.1. *Igualdad formal*: Esta es la versión más limitada del principio de igualdad ya que consiste en la noción de igualdad ante la ley. Todos los que pertenecen a una misma categoría son tratados de la misma forma. No nos dice nada sobre la legitimidad de esa categorización, ni sobre *cómo* deben ser tratados *qué* individuos *con qué* propiedades¹²⁶. Además, de ella deriva la fórmula “separados pero iguales” o de “igualdad entre iguales” bajo la cual, por ejemplo, se sostuvieron las leyes racistas en los Estados Unidos de Norteamérica¹²⁷.

2.1.2. La igualdad como *no discriminación arbitraria* o *principio jurídico material*: a diferencia de la anterior esta visión se pregunta por el fundamento de la distinción. En este sentido, las “circunstancias” utilizadas para distinguir deben ser “razonables”, esto es, que guarden una relación de “funcionalidad” o “instrumentalidad” entre el fin buscado por la norma y el criterio elegido para el trato diferente¹²⁸. Así, no se viola el mandato de igualdad si: *a todos los que se encuentran en igualdad de circunstancias relevantes se los trata de igual forma*.

2.2. La igualdad “fáctica”: igualdad como no sometimiento: Esta visión de la igualdad parte de considerar la situación fáctica de quien es víctima de la desigualdad, pero no únicamente la desigualdad proveniente de una “situación de hecho” sino aquella que es consecuencia de una situación de exclusión social o de “sometimiento”¹²⁹ de estos grupos por otros. En otras palabras, se toma en consideración la situación de la persona como integrante de un grupo sistemáticamente excluido. Esta concepción no se opone al ideal de la igualdad como no discriminación, sino que parte de comprender que ese criterio es insuficiente o incompleto¹³⁰.

2.3. La igualdad integral: redistribución y reconocimiento: Esta visión amplía la anterior. Seguimos aquí a Fraser, quien propone un modelo de igualdad que podríamos llamar “integral”¹³¹. Se considera que para lograr la igualdad real de oportunidades no se requieren solo de políticas de redistribución sino también políticas de reconocimiento. Por ejemplo, en lo que respecta a los Pueblos originarios, LGBTT, etc.

3) La enseñanza de la igualdad en la formación de abogados

3.1. Los programas: todo programa implica una decisión sobre la interpretación que realiza el titular de los contenidos mínimos de la materia¹³². De esa manera, a partir de un examen meramente formal, es posible determinar si el contenido de igualdad es parte del programa, qué extensión tiene su enseñanza y desde qué dimensión o visión pretende ser enseñada. En este estudio se analizaron ocho programas vigentes de la materia Elementos de Derecho Constitucional dictada en la Facultad de Derecho de la UBA. Una primera conclusión es que, si bien en todos los programas analizados se hace alguna mención al derecho a la igualdad, *prevalece en ellos la dimensión formal y la de igualdad como no discriminación y, más secundariamente, el concepto de igualdad como no sometimiento, especialmente en su variante de igualdad de oportunidades, y que de manera muy residual, podemos encontrar alguna incorporación de la dimensión “integral” de la igualdad, contemplando la redistribución y el reconocimiento*.

En segundo lugar, y ateniéndonos al tipo de programa y la extensión que otorgan al principio de igualdad, podemos concluir que la mayoría de los programas presentan una estructura “analítica”, que sigue el orden de los contenidos planteados por la misma Constitución. Son minoría los casos en los que los contenidos del programa son desplegados en forma de problemas o interrogantes. En cuanto a la extensión que recibe el principio de igualdad podemos concluir que esta puede ser considerada insuficiente pues solo se la

¹²⁶ ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, CEC, Madrid, 2003, pág. 351.

¹²⁷ Asimismo, fue sostenida por la CSJN en algunos fallos. V. CLERICO, Laura y ALDAO, Martín, “La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de Derecho Humanos”, *Estudios Constitucionales*, Año 9, N° 1, 2011, p. 161.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 173.

¹²⁹ SABA, Roberto, “(Des)igualdad estructural”, en Alegre, Marcelo y Roberto Gargarella (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007, p. 185 y ss.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 190.

¹³¹ FRASER, Nancy y HONNETH, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006, p. 19. Ver también FRASER, Nancy, *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.

¹³² Como ya advertimos cada uno de los profesores adjuntos de la cátedra puede ampliar los contenidos indicados en el programa como asimismo la bibliografía y jurisprudencia.

estudia en una unidad particular y no de manera transversal como principio estructurante de la práctica constitucional.

3.2. Los manuales: hemos elegido analizar tres manuales y/o tratados de muy reciente publicación, escritos por titulares y especialistas en la materia, que son sugeridos como material de estudio por alguno/s de los titulares o la titular¹³³. Estos libros pretenden ofrecer a los estudiantes una exposición sistemática de la materia, a partir de la explicación de los preceptos constitucionales y los principios jurisprudenciales que se han elaborado en torno a ellos. Por eso, se vinculan a un modelo de enseñanza más tradicional del derecho, que concibe que el material de lectura central de la materia puede ser condensado en una única, y generalmente muy extensa, obra. La conclusión a la que arribamos es que, existe en las tres obras, un predominio de la dimensión de igualdad de trato ante la ley. Se presenta como principio de no discriminación y, en efecto, los casos analizados son los contemplados explícitamente en la Constitución, como el requisito de idoneidad para ocupar cargos públicos o la igualdad impositiva y la igualdad frente a las cargas públicas. En menor medida se plantea la dimensión de la igualdad como no sometimiento, aunque de manera residual y siempre vinculada a la idea de igualdad como redistribución y no como reconocimiento. Finalmente, la dimensión de la igualdad como reconocimiento no aparece ni de forma explícita ni de forma implícita en ningún apartado de las obras analizadas.

3.3. La igualdad en la práctica docente: Hemos visto que el principio de igualdad, en su sentido más amplio, es minimizado en los programas y los materiales de enseñanza del derecho constitucional, reduciendo su comprensión al sentido más restringido y formal. Sin embargo, hay motivos para pensar que este fenómeno también se repite en la práctica docente que predomina en las facultades de derecho¹³⁴. Lo que aquí defendemos es la incorporación de prácticas igualitarias en la enseñanza del derecho que sean coherentes con los contenidos teóricos presentados. Y esto es de suma importancia porque asumimos que “dominar los conocimientos de la disciplina no alcanza, que se necesita algo más para enseñar”¹³⁵, y ese “algo más” consiste en una pedagogía que sepa cuestionar ciertas prácticas institucionalizadas en la Facultad de Derecho que son contrarias al principio de igualdad “integral”. La Resol. (CS) N° 3798/04 nos habla del concepto de curriculum ampliado “que no se conforma solamente por el plan de estudio aprobado por una norma [sino que comprende] las actitudes y los valores fomentados y los hábitos y destrezas enseñados y aprendidos, explícita o implícitamente”. En este sentido, es muy difícil hablar de prácticas igualitarias en aquellas aulas donde “el docente” se para delante de su curso durante toda la clase y recita un monólogo sin dejar que intervengan sus alumnos,¹³⁶ o donde, por ejemplo, alguno de los géneros tenga prioridades (por ejemplo, que el docente siempre dé la palabra a alumnos hombres). De este modo, se reproduce la desigualdad existente en la sociedad (expertos- legos/ hombres- mujeres/ etc.) y lo peligroso de estas prácticas es que “la educación jurídica estructura al conjunto de futuros abogados de tal manera que su organización jerárquica parece inevitablemente, y los entrena detalladamente para que miren, piensen y actúen como todos los demás abogados del sistema”.¹³⁷ Los alumnos también aprenden de esas prácticas institucionalizadas.

¹³³ Se trata de una muestra meramente ejemplificativa. Tomamos como criterio de selección el de su reciente publicación, por lo que se trata de manuales o tratados de Derecho Constitucional editados en 2010 y 2011. Entre los trabajos, no tan recientes pero tal vez más inclusivos de la dimensión de la igualdad podemos mencionar GARGARELLA, Roberto, [et. al.], *Teoría y Crítica del Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2008 y CAYUSO, Susana *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental. Comentada*. Buenos Aires, La Ley, 2007. Asimismo, hacemos notar que a la actualidad existe una sola mujer titular de la materia.

¹³⁴ Nuestra referencia aquí no es meramente teórica pues también proviene de nuestra propia experiencia actual como docentes y no tan lejana experiencia como alumnas.

¹³⁵ MOLINARI, Andrea “La formación docente en la Universidad” en CARDINAUX, Nancy; CLERICO, Laura; MOLINARI, Andrea; RUIZ, Guillermo (coord.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2005, p.29.

¹³⁶ Sostiene Paulo Freire que “si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso. Ella habla para y sobre los educandos. Habla desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla con el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia y el poder de su voz. No es esta la manera como la educadora democrática habla con el educando, ni siquiera cuando le habla a él. Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no...”. FREIRE, Paulo *Cartas a quien pretende educar*, Traducción al castellano de Stella Mastrangelo, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010, p. 109.

¹³⁷ KENNEDY, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 2, N° 3, 2004, p. 143-144.

4) Conclusiones: ¿Cómo incorporar la perspectiva de igualdad en la enseñanza del derecho constitucional?

4.1. Incluir el principio de igualdad como eje central en la argumentación en la enseñanza del derecho constitucional: i) El principio de igualdad no sólo se encuentra en la parte dogmática de la Constitución sino que se ha constituido en un principio fundamental del sistema democrático. ii) Enseñar este principio en el derecho constitucional no es políticamente neutro. Partiendo del hecho de que el derecho constitucional tiene un carácter especialmente político, no puede ser indiferente el hecho de que se lo enseñe o no como tampoco la forma en que se enseñe. 4.2. Ampliar la dimensión que se enseña de la igualdad: i) es necesario ampliar la dimensión de igualdad que se transmite en los cursos de derecho constitucional tanto en los programas como en los manuales de enseñanza. ii) Es importante que se logre incorporar una visión de ciertos contenidos de otras ramas del derecho desde el derecho constitucional. Esta materia no debe enseñarse como si fuera una asignatura aislada porque su contenido, fuertemente político, se vincula íntimamente con otras áreas del derecho. 4.3. Incorporar la igualdad a las prácticas y al vínculo de enseñanza: i) generar más espacios de debate (o reconvertir los que existen), donde los alumnos/as puedan expresarse y ser escuchados/as en igualdad de oportunidades. ii) reformular el vínculo que tiene lugar en la situación de enseñanza del derecho. En este sentido, “no existe “una” metodología sino un conjunto de principios pedagógicos fundamentados y probados, que se derivan de la naturaleza de este saber, que es a la vez un modo de ser, vivir y convivir”¹³⁸. Como hemos dicho, la igualdad también se transmite en las palabras, los gestos y las actitudes que tienen lugar entre docentes y alumnos. iii) Incorporar la dimensión igualitaria a todo el currículo de la enseñanza del derecho. No es suficiente que la igualdad sea incorporada en los contenidos de una materia de primer año como la de derecho constitucional si luego en el transcurso de materias como derecho laboral, comercial o el derecho de familia, se niega ese principio como eje de argumentación.

Bibliografía:

- ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, CEC, Madrid, 2003.
- CAYUSO, Susana, *Constitución de la Nación Argentina. Claves para el estudio inicial de la norma fundamental*. Comentada. Buenos Aires, La Ley, 2007.
- CLERICO, Laura y ALDAO, Martín, “La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de Derecho Humanos”, *Estudios Constitucionales*, Año 9, Nº 1, 2011.
- FRASER, Nancy y HONNETH, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006.
- FRASER, Nancy, *Iustitia Interrupta : Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997.
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende educar*, Traducción al castellano de Stella Mastrangelo, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- GARGARELLA, Roberto, [et. al.], *Teoría y Crítica del Derecho Constitucional*, 2 tomos, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2008.
- KENNEDY, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 2, Nº 3, 2004.
- MOLINARI, Andrea “La formación docente en la Universidad” en CARDINAUX, Nancy; CLERICO, Laura; MOLINARI, Andrea; RUIZ, Guillermo (coord.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA, 2005.
- PINTO, Mónica, “La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 8, Nº 16, 2010.
- SABA, Roberto, “(Des)igualdad estructural”, en Alegre, Marcelo y Roberto Gargarella (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, LexisNexis, 2007

¹³⁸ Pinto, Mónica, “La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 8, Nº 16, 2010, p. 16.

Desafíos en la enseñanza del Derecho para licenciados en seguridad ciudadana

Leandro Gabriel D'Ascenzo

Abogado de la Universidad de Buenos Aires, posgrado en Derecho Penal de la Universidad de Palermo, ayudante de segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal -cátedra Niño- dictada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y docente adjunto de la materia Derecho Procesal Penal y Seguridad Ciudadana de la carrera de Licenciatura en Seguridad Ciudadana dictada en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina).

La enseñanza destinada a estudiantes universitarios que no pertenecen a la carrera de abogacía -u otras afines dictadas normalmente en las mismas facultades- puede representar un desafío interesante para quienes ejercemos la docencia en materias jurídicas. Ello puede volverse más atractivo aun si la enseñanza se da en el marco de la carrera de Licenciatura en Seguridad Ciudadana que se dicta en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina y la materia se llama “Derecho Procesal Penal y Seguridad Ciudadana”.

La carrera mencionada tiene como fin la formación de los actores del sistema de seguridad pública en la planificación, el diseño, la ejecución y la evaluación de la política para el fortalecimiento del gobierno de la seguridad ciudadana y democrática. Doy por hecho que para una adecuada gestión estratégica de la seguridad se precisa de un conocimiento acabado del Derecho Procesal Penal, entendido éste como una herramienta derivada directamente de la Constitución Nacional que instrumenta la aplicación de los contenidos del Derecho Penal y la Criminología que se estudian en esa carrera.

Así, una vez que acepté dictar dicha materia, me propuse dar un énfasis especial a la operatividad de los principios y garantías constitucionales que rigen la actividad del licenciado en seguridad, estudiando su contenido y la real definición que se les da en la práctica jurídica. Los obstáculos no fueron pocos: el oscurantismo del lenguaje jurídico¹³⁹, algunas concepciones del Derecho Procesal Penal como mera facultad de las autoridades estatales y el escaso tiempo de los educandos¹⁴⁰ para dedicar al estudio de la materia. El puntapié inicial para sortear estas dificultades fue explorar el *ethos* de estos nuevos estudiantes que hallé en el aula y a partir de allí surgieron interesantes y novedosas experiencias.

Palabras clave: Derecho para no abogados, diagnóstico inicial, *ethos*, lenguaje jurídico, herramientas, praxis.

I. Introducción

La enseñanza del Derecho dirigida a estudiantes universitarios que no pertenecen a la carrera de abogacía -u otras afines dictadas normalmente en las mismas casas de estudio- puede representar un desafío interesante para quienes ejercemos la docencia. Este reto se vuelve más atrayente si los estudiantes cursan una carrera que prevé una relación cotidiana e intensa con el Derecho en su praxis profesional.

Entiendo que ello se vuelve más atractivo si la enseñanza del Derecho se da en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Seguridad Ciudadana que se dicta en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina y la materia se llama “Derecho Procesal Penal y Seguridad Ciudadana”. Dicha carrera tiene como fin la formación de los actores del sistema de seguridad pública en la planificación, el diseño, la ejecución y la evaluación de la política para el fortalecimiento del gobierno de la seguridad ciudadana y democrática. Doy por hecho que para una adecuada gestión estratégica de la seguridad se precisa de un conocimiento acabado del Derecho Procesal Penal, entendido éste como una herramienta derivada directamente de la Constitución Nacional que instrumenta la aplicación de los contenidos del Derecho Penal y la Criminología que se estudian en la misma carrera.

En base a lo expuesto, una vez que acepté dictar dicha materia, me propuse dar un énfasis especial a la operatividad de los principios y garantías constitucionales que rigen la actividad del licenciado en seguridad, estudiando su contenido y la real definición que se les otorga en la práctica jurídica. Los obstáculos no fueron pocos: el oscurantismo del lenguaje jurídico¹⁴¹, algunas concepciones del Derecho

¹³⁹ Que se acentúa en el ámbito judicial.

¹⁴⁰ En su gran mayoría, integrantes de las fuerzas de seguridad.

¹⁴¹ Que se acentúa en el ámbito judicial.

Procesal Penal como mera facultad de las autoridades estatales y el escaso tiempo de los educandos¹⁴² para dedicar al estudio de la materia. El puntapié inicial para sortear estas dificultades fue explorar el *ethos* de estos nuevos estudiantes que hallé en el aula y a partir de allí surgieron interesantes y novedosas experiencias.

II. Etapa inicial: ¡Fuera prejuicios!

Uno de los primeros pensamientos que tuve al conocer la materia que dictaría -y el marco institucional en que se insertaba- fue relativo a las características de los estudiantes que iban a estar en el aula: según el departamento de la carrera, aproximadamente el noventa por ciento (90%) tenía como condición común su pertenencia laboral a alguna fuerza de seguridad. Inmediatamente, sobre esta amplia mayoría de estudiantes con los que me encontraría al poco tiempo, recordé las palabras de Zaffaroni, quien sostiene con énfasis que las agencias policiales latinoamericanas, en los segmentos a los que incumbe la peor parte del control, seleccionan a sus operadores en los mismos sectores sociales en que tienen mayor incidencia las selecciones *criminalizante* y *victimizante*.

Lo que sucede en definitiva es que el agente policial se ve instigado a: asumir actitudes antipáticas e incluso realizar conductas ilícitas; padecer aislamiento y desprecio; cargar con un estereotipo estigmatizante; sufrir un orden militarizado e inhumano; someterse a una grave inestabilidad laboral; y correr considerables riesgos de vida. En suma, debe cargar con la parte más desacreditada y peligrosa del ejercicio del poder punitivo¹⁴³.

Si bien había tenido contacto prolongado con agentes de las fuerzas de seguridad por mi desempeño laboral tanto en el ejercicio liberal de la profesión como en el Poder Judicial y otros entes estatales, era la primera vez que nos veríamos las caras en un aula. Aun cuando mi experiencia laboral había confirmado, en gran parte, las nociones que brinda Zaffaroni en su obra, entendí que en este nuevo espacio educativo debía impulsar otra concepción, que me pautara a estos funcionarios como sujetos de conocimiento.

A raíz de lo indicado, me planteé la importancia de un diagnóstico inicial como método de exploración del *ethos*¹⁴⁴ del estudiante para proyectar la implementación de distintos métodos de enseñanza en el aula. Consideré que ello me iba a brindar otro punto de vista sobre las habilidades, capacidades y falencias tanto de los educandos como de los profesores de la carrera.

Para intentar lograr este diagnóstico confeccioné un cuestionario inicial de 40 preguntas, que podía ser contestado de forma anónima, para el primer encuentro en el aula. Estas preguntas incluían indagaciones personales, familiares, laborales y técnicas¹⁴⁵.

¹⁴² En su gran mayoría, integrantes de las fuerzas de seguridad.

¹⁴³ Zaffaroni, Eugenio R. (2003). *Derecho Penal - Parte General*, pp. 16 y siguientes. Buenos Aires: Ediar.

¹⁴⁴ El conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad (cfr. Diccionario de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=etos>).

¹⁴⁵ 1. ¿Dónde trabaja? ¿Cuál es su función allí? 2. ¿Lleva muchos años en dicho trabajo? 3. ¿Está conforme con su trabajo? ¿Le cambiaría algo? ¿Qué? 4. ¿Cómo está conformada su familia? 5. ¿Por qué estudia la presente carrera? 6. ¿Qué espera de esta materia? ¿Cuánto tiempo semanal puede dedicarle a la lectura del material que le propondremos? 7. ¿Qué concepto tiene de los jueces? 8. ¿Qué concepto tiene de los fiscales? 9. ¿Qué concepto tiene de los defensores oficiales? 10. ¿Para qué y por qué existe el proceso penal? 11. ¿Qué sistemas de enjuiciamiento penal conoce? 12. ¿Qué es más importante para la seguridad ciudadana: el Código Penal o el Código Procesal Penal? ¿Por qué? 13. ¿Cuál es el órgano estatal competente para dictar las leyes procesales? 14. Mencione las garantías procesales que se le vienen a la mente. ¿Cuál es la más importante? ¿Por qué? 15. ¿Una persona procesada es inocente? 16. ¿Qué es la prisión preventiva? ¿Cuánto puede durar? 17. ¿Hay diferencias entre los siguientes términos: excarcelación y absolucón? 18. ¿Por qué motivos puede ser excarcelada una persona? 19. ¿Cómo se determina si la caución es real o juratoria? 20. ¿Cómo se determina el monto de una caución real? 21. ¿Dónde está previsto el juicio por jurados? ¿Tiene alguna opinión sobre este sistema? 22. ¿Cuándo se justifica la detención de una persona en la vía pública? 23. ¿Cuándo y por qué se puede disponer una incomunicación? 24. ¿Qué se le debe hacer saber a una persona antes de recibirle declaración indagatoria? ¿Sólo un juez puede recibirla? 25. ¿Cuándo se puede ingresar a un domicilio sin orden de allanamiento? 26. ¿Qué justifica una requisa? 27. ¿Qué es la regla de exclusión? 28. ¿Qué es la tortura? 29. ¿De qué modo influyen los medios de comunicación en la seguridad ciudadana? 30. ¿Dónde se encuentra regulado el régimen de la acción penal? 31. En el Derecho Procesal Penal, ¿a qué llamamos principio de legalidad? 32. ¿Y a qué llamamos principio de oportunidad? 33. ¿Quién tiene la facultad de impulsar una acción penal? ¿Los jueces, los fiscales, las fuerzas de seguridad y/o cualquier persona? 34. ¿Cómo se encuentra organizada la administración de

Este primer encuentro fue muy positivo: me encontré con respuestas muy sinceras. Aparecieron, por ejemplo, referencias a conflictos familiares o disconformidades laborales y críticas abiertas a jueces por determinadas prácticas que no consideraban ajustadas a derecho. La aludida sinceridad también me permitió establecer un panorama cognitivo, en cuanto significó saber de antemano qué contenidos merecían mayor atención.

El segundo ejercicio fue entregar las respuestas de un estudiante a otro y que éste las tomara como propias, para luego hacer un intercambio de contestaciones en el aula. Esta tarea, a mi entender, resultaba muy importante ya que como estudiantes de una licenciatura en seguridad ciudadana, cada uno debía experimentar qué pasaba en la mentalidad del otro: la seguridad ciudadana implica considerar la posición del acusado de un delito, de la víctima, del juez, del fiscal, del defensor, de las agencias políticas... y muchos más. En suma, el ámbito de competencia de la carrera involucra una gran convergencia de actores sociales y, por ende, es relevante la internalización de distintos discursos.

Creo que este primer encuentro fue muy productivo, no sólo como diagnóstico inicial para el camino educativo a recorrer, sino también como símbolo de confianza en la relación docente-estudiante: casi todos los cuestionarios fueron firmados e incluyeron nombre y apellido, pese a estar presente la cómoda posibilidad del anonimato.

III. Se hace camino al andar

Ya comenzado el curso, me encontré con algunas dificultades. Hablaré brevemente sobre las más importantes.

De acuerdo con el programa estructurado, propuse trabajar durante seis clases sobre la base de decisiones jurisprudenciales, fallos en materia penal y procesal penal que consideraba medulares para el estudio de ciertos temas que imponía la materia. El primer escollo aquí se dio con el lenguaje jurídico.

Muchas veces nos encontramos con que los penalistas tienden a hablar y escribir de manera rebuscada y difícil. Esta es una tendencia contradictoria que puede observarse a nivel académico y en el funcionamiento de la justicia: abundan las citas a doctrinarios alemanes, mientras una gran parte de la "clientela" de los tribunales y de los establecimientos penitenciarios no accede a un nivel de instrucción mínimo.

Una de las respuestas a esta problemática fue poner valiosas herramientas *online* en conocimiento de los estudiantes (por ejemplo, diccionarios jurídicos)¹⁴⁶. Del mismo modo, se hizo saber que algunos sitios web -como el de la Corte Suprema- poseen sumarios o resúmenes de las opiniones más importantes de los jueces en cada caso y aquéllos pueden servir como guía para la lectura de los fallos.

Otro elemento a tener en cuenta como desafío era el escaso tiempo para estudiar que tenían los asistentes al curso¹⁴⁷. Frente a esta circunstancia, pautamos una concreta división de tareas, en la que, por ejemplo, los estudiantes debían leer algunos de los fallos y no todos los presentados en el programa, que en definitiva eran abarcados íntegramente por el grupo. Esta situación permitía buenos intercambios en el aula.

Finalmente, uno de los problemas a abordar era cierto preconceito discursivo que se percibía en relación al Derecho Procesal Penal, concebido como herramienta para el Estado. La selección de bibliografía y fallos, así como el título de cada unidad del programa, trató de otorgar un significado distinto a aquel prejuicio: la idea era ver que estábamos ante una herramienta destinada a los ciudadanos, pues son ellos los que sufren la aplicación del Derecho Penal.

IV. Vamos cerrando la cuenta

justicia penal en la ciudad de Buenos Aires? 35. ¿Cuándo interviene un defensor oficial en un expediente penal? 36. ¿Puede la víctima intervenir en el proceso? ¿De qué forma? 37. ¿Es posible avanzar con un proceso en el que el fiscal no acusa? 38. ¿Cuántas veces se puede someter a juicio a una persona por el mismo hecho? 39. ¿Es posible negociar los hechos que van a ser imputados y la pena? ¿Qué le parece esta idea? 40. ¿Qué recursos conoce para cuestionar las decisiones de un juez penal?

¹⁴⁶ Cfr. http://www.derecho.uba.ar/biblioteca/refvirtual_sitios_diccionarios_jur.php.

¹⁴⁷ Al margen de poseer prolongados horarios laborales en el ámbito de las fuerzas de seguridad, tampoco podía desconocer que los estudiantes de esa carrera cursaban otras materias todos los días de la semana.

Una de los últimos puntos a definir fue la forma de evaluación. La universidad me demandaba una nota de cursada expresada en un examen parcial y, por último, un examen final obligatorio¹⁴⁸.

En estas instancias, intenté poner énfasis en la práctica cotidiana en materia de seguridad y los exámenes contuvieron consignas amplias que permitían más de una respuesta. Es decir, no existía una respuesta correcta, sino que interesaba la forma, el método utilizado y el desarrollo para llegar a esa respuesta.

Uno de los ejercicios, por ejemplo, consistió en explicar -desde la perspectiva de la materia- una nota periodística vinculada a la conflictiva relación seguridad-inseguridad¹⁴⁹. Temas y títulos vigentes -como linchamientos y excarcelaciones- debieron ser abordados desde distintos ángulos por los estudiantes, lo cual inclusive generó interesantes debates luego de aquellas instancias examinadoras.

Lo reseñado no hizo más que confirmar las buenas sensaciones generadas por la cursada y me dio a entender que, a través de reglas claras, un lenguaje comprensible y alejándonos de la abstracción pura, es posible la enseñanza y el aprendizaje del Derecho para no abogados.

Articulación teoría-práctica. Relato de una experiencia en la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda

Ana María Saucedo

Abogada. Carrera Especialista en Derecho de Daños. Especializada en Derecho de Autor. Profesora de la asignatura Legislación Cultural de la Universidad Nacional de Avellaneda. Profesora Titular de la asignatura Ética y Legislación. Auxiliar docente de la cátedra Derecho de Autor y Derechos Conexos. Dra. Delia Lipszyc. Facultad de Derecho. UBA.

La materia "Legislación Cultural" se desarrolla en el segundo año de la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural, dependiente del Departamento de Cultura y Arte de la Universidad Nacional de Avellaneda. La propuesta es concebir el desarrollo del curso, en una ficción, como un grupo cuyo objetivo es el adquirir competencias sobre los aspectos vinculados a la legislación cultural. Este es el objetivo común que se va a lograr, entre todos, planteando la idea de solidaridad y colaboración. Es un tránsito que ofrece dificultades y que es facilitado por el funcionamiento grupal. Parte de la idea de enseñar el derecho, siguiendo el lineamiento de "enseñar con la boca cerrada", movilizar al estudiante, sacarlo de su lugar de comodidad y potenciar sus conocimientos. El docente guía 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 inciden en una sentencia o en la elaboración de una norma legal, un contrato, desde un enfoque multidisciplinario. El objetivo es conseguir una asimilación del derecho que sea reflexiva, crítica y que los alumnos desarrollen la competencia de problematizar lo que suelen entender como natural en la gestión cultural. Entre los desafíos que enfrenta la educación se espera que esta modalidad facilite la inclusión y la calidad educativa.

Palabras Claves: didáctica - articulación teoría - práctica - inclusión - calidad educativa

La materia "Legislación Cultural" se desarrolla en el segundo año de la carrera de Licenciatura en Gestión Cultural, dependiente del Departamento de Cultura y Arte de la Universidad Nacional de Avellaneda.

El derecho vinculado a la "gestión cultural" tiene una complejidad propia de la amplia naturaleza que abarca el concepto de cultura.

En nuestro país la legislación vinculada a la cultura es abundante y su gestión compleja.

En la acción y en el efecto de administrar bienes culturales se advierte, por un lado, la falta de conocimiento de la legislación de parte de grandes sectores de participantes de la actividad cultural, la ausencia de una efectiva aplicación de la normativa vigente y también su uso desvirtuado.

En lo que respecta a las nuevas tecnologías, el derecho tiene pendiente su adecuación y modernización.

A los fines didácticos, la asignatura Legislación Cultural, se desarrolla, en lo fundamental, sobre la base de los siguientes aspectos jurídicos:

- - El Derecho de autor que tutela los derechos de los creadores de obras del ingenio y su gestión;

¹⁴⁸ Debo aclarar que para las notas tuve en cuenta el desempeño estudiantil durante la cursada.

¹⁴⁹ Cfr. http://www.clarin.com/policiales/Vecinos-Recoleta-intentaron-linchar-motochorro_0_1116488740.html.

- - Los Derechos conexos o vecinos, relacionados a los artistas intérpretes, también al funcionamiento propio de las denominadas industrias culturales y la legislación de fomento y estímulo del sector;
- - El Derecho al patrimonio cultural, que se asocia con una concepción de patrimonio arqueológico, paleontológico, monumental y arquitectónico.

- El objetivo de la asignatura es señalar a los alumnos que el Derecho atraviesa la gestión cultural y es una herramienta que deben conocer y ponderar para realizar una gestión eficiente.

- **Proceso de la enseñanza y del aprendizaje.**

La materia cuatrimestral se desarrollará en una clase semanal de tres horas.

Se inicia la materia con la presentación de los contenidos de la asignatura y de los objetivos. Se explicita la modalidad del cursado y se deja expresada la forma de evaluación.

Se les pide a los alumnos que expresen por escrito sus expectativas, con relación a la materia para que la docente contemple la distribución de los temas del programa que cada alumno profundizará (ej. Industria Musical, si el alumno está interesado en la música, o Industria Editorial, si le interesan las letras o trabaja en ese área).

Los cursos suelen ser reducidos en número de alumnos. Esto permite la posibilidad de conocer a cada uno de los estudiantes. La docente puede identificar fortalezas, debilidades, inquietudes y trabajar con ellas.

En la primer clase, a partir de la explicación del concepto de norma, y de sus diferentes tipos: moral, de trato social, legal, que integra la primer unidad, se acuerdan las pautas de convivencia para el desarrollo de las clases.

La propuesta es concebir al curso, en una ficción, como un grupo cuyo objetivo es el adquirir competencias sobre los aspectos de la gestión cultural vinculados al derecho. Este es el objetivo común que se va a lograr, planteando la idea de solidaridad y colaboración. Es un tránsito que ofrece dificultades y que es facilitado por el funcionamiento grupal.

Se destaca la importancia de la comunicación entre los integrantes del grupo. Los alumnos y la docente, intercambian correos electrónicos, teléfonos, entre otros a fin de llevar adelante el proceso aprendizaje-enseñanza de modo satisfactorio. Se resalta la importancia del valor del tiempo, de cada uno de los integrantes (en general los alumnos trabajan, tiene familia a su cargo y/o el llegar a la institución les insume un tiempo de transporte considerable).

En esta primer clase, al finalizar, la docente distribuye los temas que deberá presentar para la segunda clase cada alumno. Esto implica el compromiso del alumno de estudiar el tema, de exponerlo y de preparar un resumen o un cuadro conceptual, para sus compañeros. La docente presenta la bibliografía propuesta.

Finalmente, en esa primer clase, se hace entrega de los llamados “productos culturales” (libros, CDs, películas, revistas, entre otros), para que los alumnos lo lleven a sus casas y realicen un trabajo práctico, para la próxima clase y traigan por escrito, en una página, una descripción de los aspectos legales: Ej. página legal de un libro, leyendas jurídicas de Cds., rodantes finales de las películas, entre otros.

En la próxima clase estos son analizados y presentados por cada alumno, ante el grupo. La discusión de estos trabajos prácticos lleva a los alumnos al reconocimiento de la relación teoría y práctica. Al docente le permite diagnosticar los niveles de conocimiento inicial y, a lo largo de las primeras clases el resultado del proceso de adquisición de nuevos contenidos y de vocabulario específico.

En las clases siguientes, se mantiene esta estructura. Se solicita a los alumnos que propongan trabajos prácticos, en función de los casos en que los alumnos trabajan o proyectos que llevaron adelante, como por ejemplo: edición de libros, organización de muestras de arte, contratos en los que tuvieron participación. Estos trabajos prácticos son presentados por el alumno en la clase siguiente, se analiza y problematizan en el grupo.

Las clases, se planifican de la siguiente manera: se inician con una exposición dialogada de la docente de los temas desarrollados en la clase anterior. Luego se analizan en conjunto los trabajos prácticos realizados por los alumnos.

A continuación, los alumnos exponen el tema asignado. Los alumnos eligen los recursos para exponer, entre los que se destacan: uso de pizarrón, preparación de power point, entre otros. Cada alumno que

expone, entrega a sus compañeros un resumen del tema, con las ideas principales, la bibliografía y la fuente de los datos brindados.

La docente cierra la clase completando los temas visto en esa jornada, en especial, se hace referencia a la jurisprudencia, y a casos prácticos de la propia experiencia profesional. En esta oportunidad, nuevamente se destaca la articulación teórico-práctico.

Esta modalidad de trabajos prácticos se mantiene hasta el desarrollo de la mitad del programa.

Las cuatro últimas unidades del programa de la asignatura Legislación Cultural se refieren a las leyes de fomento de las actividades: Ley de promoción del Libro y la Lectura, INCAA, Instituto Nacional de la Música, entre otros.

En esta etapa, en base a las inquietudes de los alumnos, se distribuyen los temas para que aborden e investiguen. La bibliografía es escasa y la fuente de información suelen ser los sitios web de donde surge las propuestas que se hacen en ese momento de promoción de esa rama del arte.

Se enfatiza, el conocimiento y luego la reflexión crítica de la norma y de los fallos judiciales vinculados a la materia. Se profundiza el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y exposición oral de los alumnos. El valor de la palabra en todas sus modalidades.

La competencia para el gestor cultural es el conocimiento de la existencia de normas jurídicas, sean leyes, decretos, sentencias, etc. a las que debe ajustar su tarea profesional. Puede variar la lista de competencias específicas, completarla con las otras fuentes de derecho y de conocimientos meta-jurídicos (Kelsen) pero no puede ignorar que existe una normativa aplicable. El conocimiento de las leyes les permite analizar y valorarlas en su aplicación.

La propuesta didáctica es tender a dar clases con *“La Boca Cerrada”* (Don Finkel.2008).

Se cuestiona de esta manera la forma que se enseña derecho actualmente: clases orales donde el docente relata y el alumno escribe.

La forma de enseñar de otra manera el derecho, siguiendo el lineamiento de *“enseñar con la boca cerrada”*, parte de movilizar al estudiante, sacarlo de su lugar de comodidad.

La docente señala 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 pueden incidir en una sentencia o en la elaboración de una norma legal, un contrato, desde un enfoque multidisciplinario.

Esto se realiza con posterioridad a la asimilación de las normas jurídicas vinculadas, presentadas por el alumno expositor.

La docente aporta publicaciones periódicas, sitios web que permiten esta articulación. Los alumnos contribuyen en el enfoque multidisciplinario por la propia experiencia en gestión.

Se pretende que el aprendizaje del alumno tenga lugar cuando los estudiantes lean la bibliografía, la estudien y adquieran la competencia, fuera de la clase, de buscar en bibliotecas o la web, entre otros espacios.

Se sitúa al alumno ante un auditorio específico, genuino, y le exige la capacidad argumentativa de *“convencer”* sobre su planteo al docente y también a los otros alumnos. De esta manera, cuando el auditorio es amplio es más difícil complacerlos a todos y no sólo al docente.

Fomentar una perspectiva multidisciplinaria y compleja para abordar los temas del programa y fortalecer los aspectos no jurídicos son acciones convenientes para la enseñanza del derecho.

Los resultados son satisfactorios. Los alumnos incorporan conocimientos y plantean el deseo de continuar profundizando sobre la legislación aplicable. Se advierte en la calidad de los trabajos prácticos que entregan y en el alto porcentaje de alumnos que aprueban la misma.

Con esta metodología, los alumnos, desde el comienzo de las clases desarrollan el hábito de estudio. Esto facilita el acceso al examen, ya que han analizado en profundidad, desde el inicio, una parte del programa y así se desalienta la deserción de los alumnos en los tramos finales del curso. Esto facilita la inclusión con calidad educativa.

El objetivo está centrado en la continuidad de la formación de los alumnos como ciudadanos que valoren la diversidad cultural argentina y universal.

Bibliografía

- _BAUMAN ZYGMUNT. 2013. Sobre la educación en un medio líquido. Paidós.
- 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
- BOURDIEU, PIERRE. 1990. “Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En Revista de Educación N° 292. Traducción de Ballesteros Jaráiz, Antonio.
- CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO (2005) “La formación docente universitaria y su relación con los ‘modelos’ de formación de abogados” En Cardinaux y otros (2005) De cursos y de formaciones docentes, Facultad de Derecho UBA.
- DON FINKEL. 2008. Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia.
- “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”. Rodrigo Coloma Correa
- PROYECTO TUNING Informe final 2004 – 2007 Carrera Derecho. UE
 - www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/index.php
 - www.undav.edu.ar

Aportes para pensar la formación jurídica de profesionales no abogados. Casos de personal policial y de enfermería

David Mosquera Schwartz

Abogado, Profesor en Ciencias Jurídicas, Coordinador del eje de Derecho de la Escuela de Cadetes “Juan Angel Pirker”, Policía Federal Argentina. Docente en escuelas secundarias.

Cesar Isidoro Zerbini

Abogado, Profesor en Ciencias Jurídicas. Coordinador Area Humanidades Carrera de Licenciatura en Enfermería, UNLaM. Especialista en Ciudadanía y Derecho, Gerencia Operativa de Currícula, Min Ed CABA. Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica Especial, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Fac Derecho, UBA.

El presente trabajo se propone tematizar cuestiones relativas a la formación jurídica que requieren profesionales de disciplinas diversas, a partir de las experiencias de los autores en la formación de personal policial y de enfermería y en la formación de docentes del área jurídica que se desempeñan en carreras de formación profesional. La generalización de la formación jurídica, la diversidad de necesidades formativas, el tratamiento del derecho como disciplina a enseñar y la trasposición didáctica, la influencia del perfil profesional de los egresados, la identificación de las amenazas para sí y para otros en las buenas prácticas profesionales son algunas de las preocupaciones que se intentan desplegar a partir de la construcción de interrogantes y a la luz de algunas experiencias.

Asimismo, se busca mostrar la relación entre la labor del docente en el aula y el accionar profesional futuro en el marco de profesiones de alta responsabilidad social. En el caso de los enfermeros y los policías, su correcto desempeño implica el respeto del Derecho a la Salud, en el caso de los enfermeros, y del Derecho a la Seguridad en el caso de los policías. La Ciudadanía percibe el cumplimiento del Estado de sus deberes constitucionales a través del desempeño de ambos profesionales, por lo que la formación debe preparar profesionales competentes para el cuidado y la promoción de los Derechos Humanos.

Palabras clave: Enseñanza del derecho- Formación de policías- Formación de enfermeros-Formación para los Derechos Humanos.

LOS PROBLEMAS DE ENSEÑAR DERECHO A FUTUROS PROFESIONALES “NO ABOGADOS”

Si sobre la enseñanza del derecho se ha escrito poco, sobre la enseñanza a futuros profesionales no abogados casi no se ha escrito nada. Esta falta de recorrido teórico sobre la didáctica del derecho fuera de los claustros de abogacía impone nuevos desafíos a la investigación en el área.

El primer desafío es la trasposición didáctica de los contenidos a ser enseñados. Ya no puede descansar en la queja de “que no le han enseñado bien los principios jurídicos de la materia en la anterior correlativa”, ya que es probable que no haya nunca abordado de manera sistemática los contenidos que serán estudiados en la materia, porque los planes de estudio no copian los índices de los códigos ni las viejas fórmulas de las ramas del Derecho.

Entonces aparece la necesidad de transformar en significativos los aprendizajes de los estudiantes, acercando los contenidos a la vida cotidiana de los alumnos y a sus expectativas sobre su labor profesional.

Si la clasificación de las obligaciones aprendidas de manera memorística pierde sentido en la enseñanza del derecho a abogados, carece de sustento pedagógico en la enseñanza a futuros “no abogados”. Es por ello que el docente debe realizar un esfuerzo para que los contenidos de la materia no pasen desapercibidos ni se transformen en un cúmulo de información que el alumno no logre recuperar cuando lo necesite.

Otra dificultad palpable es la falta –inexistencia- de material didáctico y bibliografía orientada a la enseñanza del derecho a futuros “no abogados”. Lo que más cerca se encuentra de ello son los manuales que se utilizan en secundaria para enseñar Derecho Constitucional, Derecho Comercial, conceptos básicos del Derecho Civil y algunos temas de Derecho Laboral. Pero dichos textos no son aptos para el nivel superior, y las opciones se limitan a trabajar con un texto de derecho orientado para abogados o confeccionar materiales propios. En el caso de incluir un libro de derecho orientado para abogados corre el riesgo de caer en transformar la enseñanza a “futuros abogados”, desvirtuando el perfil profesional de los estudiantes. Por otro lado, en caso de construir materiales propios, aparece un nuevo riesgo: bajar el nivel de precisión y profundidad de los temas a ser tratados.

En este caso, una solución que transita por ambos carriles es la de crear un texto académico de derecho orientado a la profesión futura de los estudiantes. Pero eso lleva mucho tiempo, y lo que debe enseñar, lo debe enseñar ahora.

Otra dificultad extra se desprende de las anteriores, y de alguna forma se ha mencionado, que es la de respetar el perfil profesional propio y autónomo de los alumnos. Esto implica no sólo no “convertirlos al abogadismo” sino que además debe traducirse en las actividades didácticas que se desarrollan en el aula.

Si se piensa en actividades de aula de un estudiante de derecho, que haya ido más allá que la mera reproducción, puede encontrarse, por ejemplo, con actividades que lo han obligado a argumentar desde un rol determinado. Generalmente en el rol de juez, abogado particular, fiscal, defensor y mediador. Pero, ¿corresponde que a un futuro enfermero o a un futuro policía se lo lleve a argumentar en un rol que nada tiene que ver con su vida profesional futura? Además, ¿qué le estamos diciendo? ¿Qué sólo hacen derecho los jueces, abogados particulares, fiscales, defensores y conciliadores? Estas preguntas sacan al docente de su zona de confort y lo obligan a repensar las actividades y adaptarlas al grupo de alumnos. ¿Y si en vez de utilizar roles del perfil de egresado de la carrera de abogacía utilizamos los roles del perfil de egresado de la profesión de los alumnos? Así ya el docente puede pensar en otros roles: futuros enfermeros evaluando desde la disciplina del derecho las tareas de otro enfermero –en situaciones reales o hipotéticas- ejecutando habilidades propias de enfermeros con cierta jerarquía en la institución, incluso futuros oficiales policías evaluando el accionar de otros policías a fin de entrenar habilidades propias de un conductor.

Como se puede observar, la enseñanza a futuros “no abogados” es mucho más compleja de lo que uno percibe a simple vista, y en los siguientes párrafos se profundizará en dicha complejidad.

PROFESIONALES REFLEXIVOS U OBEDIENTES. LA CULTURA DE LA PROFESION Y EL PERFIL PROFESIONAL

Una de las disyuntivas a la hora de seleccionar contenidos, plantear enfoques y diseñar cursos, consiste en tomar posición frente al Derecho como disciplina a enseñar. De que se trata? Un catálogo de órdenes indiscutibles? Una construcción social mutable? Responde a unos principios “revelados” por la divinidad, o la razón? O es un hecho social producto de circunstancias sociales y políticas determinadas? Deben obedecerse las normas? Hay espacio para discutir su legitimidad, la justicia de su contenido? Si estas cuestiones aún no se explicitan suficientemente en la carrera de Abogacía, es entendible que estén aún más ocultas en carreras en que el derecho no es el contenido central.

Este no es un tema menor, ya que la formación jurídica informa un marco de acción profesional que funciona como referente, como límite a la acción profesional, en el campo de la salud, la seguridad, o del que se trate. Al Derecho se le pide certeza, normas claras, precisas, que no sumen preocupaciones al desempeño cotidiano. Pero aceptar dicho convite, implica remitir a simplificaciones, a versiones lineales que no dan cuenta de la textura de lo normativo, de sus ambigüedades, sus imprecisiones.

CATALOGO DE NORMAS TECNICAS O EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Por supuesto que un camino corto es esbozar la cantidad de normas que enmarcan la actividad profesional, a modo de catálogo de prescripciones que pueden leerse descontextualizadamente, separadas, como unidades de sentido. La literalidad caracteriza el conocimiento superficial, el texto de la norma se convierte en un saber “objetivo” que brinda certezas pero que expone a interpretaciones inconexas y erróneas.

Es importante recuperar el rol de estos profesionales en el respeto y promoción de los Derechos Humanos, visitar los documentos marco, los Códigos de Ética y las leyes de ejercicio profesional, promover su conocimiento como sistema, sin temor a tomar partido por el conjunto de Derechos que hemos tomado como universales por consenso. En los casos estudiados se trabaja con derechos fundamentales: la vida, la integridad física, la atención de la salud, y a la hora de tomar opciones, estos marcos deben ser priorizados en su tratamiento. No se trata de “bajar línea”: es importante beligerar con el sentido común que impone la construcción de un otro amenazante, o inferior, o con miradas sobre el rol del Estado que promueven la exclusión y la represión, y en las cuales estos profesionales juegan roles complejos y de riesgo para sí mismos y las personas con las que trabajan.

BASES DE DERECHO O PROBLEMAS PROPIOS

En la selección de contenidos, tradicionalmente se han “construido” unos conocimientos jurídicos “básicos” que remiten a las distintas ramas del Derecho: proponemos desde aquí una selección atenta a los requerimientos profesionales de los futuros graduados. Es necesario realizar una adecuada trasposición, una elaboración de los contenidos para que puedan ser piezas importantes en la formación profesional y dejar de ser las materias “de relleno”, “teóricas”, que los estudiantes sienten que les quitan tiempo para aprender aquellas cosas “importantes” de las que se trata su profesión.

Para ello es menester conocer el tipo de tareas y funciones que realizarán, las tradiciones, los “hábitus” profesionales, identificar aquellos aspectos de la práctica profesional que se contradicen con el marco de los Derechos Humanos, deconstruir los discursos, las representaciones, contrastarlas desde el diálogo genuino y abierto con las ideas de los alumnos.

El propósito de la enseñanza del Derecho en estos profesionales puede pensarse como una herramienta que promueve buenas prácticas profesionales, entendiendo por éstas aquellas que responden al marco de los Derechos Humanos, que pueden articular el cuidado del profesional y del destinatario de sus prácticas, que promueven el goce efectivo de los Derechos. Cuando hablamos de herramienta no lo decimos en términos de argumentación sofisticada que justifica la decisión tomada bajo el sentido común, o el uso de la norma como una defensa del profesional frente a prácticas dañosas: lo pensamos como

LA ENSEÑANZA DE LA NORMA Y/O LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA TRAS LA NORMA

¿Es responsable el docente de la enseñanza de la ética que se encuentra detrás de la norma o sólo de la norma “en sí”? Consideramos que la enseñanza del derecho no se agota en la faz normativa, no sólo por una cuestión de posicionamiento iusfilosófico, sino especialmente por un posicionamiento pedagógico.

En este sentido agotar la enseñanza en la norma supone dejar de lado –y fuera del control de la institución- la incorporación de valores que se traducen en formas de ejecución de la tarea profesional futura. Así, los derechos humanos visto sólo como normativa de jerarquía constitucional será reflejada en la labor diaria de un enfermero como una formalidad si este vulnera la dignidad de su paciente. Asimismo, en el caso de un oficial de policía implica que seguirá ejerciendo un violencia irracional, aunque aprenderá a disimularlo mejor.

¿No corresponde acaso que la ética detrás de la norma sea enseñada en los términos de la “religión civil” de Rousseau como si se tratara de la propia voluntad educando? Consideramos en este punto que la enseñanza del derecho debe permear en las conductas que desarrolle como profesional y no tan sólo en su conocimiento enciclopédico. No se trata de “lavar la cabeza”, sino que el estudiante tenga conciencia que forma parte de una buena práctica profesional la incorporación de ciertos valores socialmente aceptados a su labor. El alumno posiblemente siga pensando lo que pensaba antes, pero al menos será reflexivo con su conducta, entiendo que existen formas válidas e inválidas de proceder en función de los contenidos propios del derecho.

Este es un punto que ningún docente puede dejar librado al azar, y menos en los ámbitos de salud y seguridad, en donde los derechos humanos dejan de ser un discurso argumentativo para transformarse en acciones concretas en que se juega el pleno y efectivo goce de estos.

EL VÍNCULO DOCENTE: MODELO A SEGUIR O MERO COMUNICADOR.

¿Qué sucede si el docente, en el comportamiento en el aula, realiza acciones totalmente contrarias a los contenidos que trata de enseñar? Es más probable que se aprenda con mayor facilidad las actitudes que el

docente muestra frente al aula que los contenidos propios de la asignatura. Y ello es porque lo que sucede en el aula es para los alumnos una vivencia.

Si el docente maltrata a sus alumnos o los estigmatiza, ¿qué garantía tendremos sobre el modo de comportarse de los estudiantes en la vida profesional? El docente no puede quedarse en el papel de mero comunicador (haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago). Sus prácticas áulicas, especialmente cuando no tienen consecuencias por parte de la institución, pueden transformarse en prácticas profesionales futuras. Si el alumno padece de constantes arbitrariedades en su formación, cómo se comportará con las personas a las que debe solucionarle el problema.

Así, docentes que tratan de tonto a sus alumnos terminan formando –o deformando- a un policía que tratará de tonto a un denunciante o a un detenido. Lo mismo sucede en enfermería, si al docente no le importa los padecimientos de sus alumnos, ¿le importarán a estos luego el de sus pacientes?

El vínculo docente-alumno no es menor en la enseñanza, y cuando los profesionales a los cuales se están educando asumirán responsabilidades centrales del Estado de Derecho, puede tener una incidencia directa sobre las prácticas institucionales –estatales y privadas- futuras. Es que el orden del aula, las jerarquías, las intencionalidades del lenguaje, determinan unas relaciones de poder que se reproducen en el trato entre pares, en el office de enfermería, en la comisaría, y en la relación con la población, que en ambos casos se presenta vulnerable.

CONCLUSIONES:

Enseñar derecho a profesionales no abogados implica realizar una serie de operaciones didácticas sobre el saber a enseñar, teniendo en cuenta el marco de los Derechos Humanos, su aplicación a la actividad, las amenazas provenientes de prácticas tradicionalmente viciadas, el hábitus profesional, el perfil profesional que se quiere alcanzar y las relaciones de poder que se producen en el aula y se reproducen en el campo profesional. Ello requiere un alto grado de reflexión y un ejercicio constante de actualización y toma de decisiones.

En definitiva, enseñar derecho a profesionales no abogados es dotar de una herramienta para generar buenas prácticas, y promover el pleno goce de los derechos de los destinatarios de los servicios y acciones de los profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- (14) CHEVALLARD, Yves (2009), *“La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”*, Buenos Aires, Aique.
- (15) -Fenstermacher, Gary (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin (1989), *“La investigación de la enseñanza I”*, ed. Paidós, Barcelona.
- (16) Filloux, Jean-Claude (2000), “¿Hacia una educación ética?”, en *“Reflexión ética en educación y formación”*, Ed. Novedades Educativas, Brasil.
- (17) -Filloux, Jean-Claude (2008), *“Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación”*, ed. Encuentro Grupo editor, Córdoba.
- (18) PERRENOUD, Philippe (2007), *“Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.”*, Grao, México.
- (19) PERRENOUD, Philippe (2011), *“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”*, Grao, Barcelona.
- (20) -TRILLA, Jaume, *“La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor”*, disponible en endialnet.unirioja.es/download/articulo/126268.pdf, última consulta 10/10/2014.

La tarea del profesor vista desde la gestión universitaria: ¿Qué habilidades didácticas debe desarrollar el docente de derecho en la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina?

David Manuel Mosquera Schwartz

Mucho se ha escrito sobre la tarea docente y la buena enseñanza desde la teoría educativa, pero no tanto desde la mirada de las instituciones universitarias, en particular desde la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina.

En este particular contexto educativo, se busca que los alumnos de apropien de los contenidos jurídicos sin transformarse para ello en futuros abogados, sino que su misión es la de construir las herramientas profesionales de un oficial de policía, dentro del marco teórico del profesional reflexivo.

¿Qué requiere de los docentes de derecho la propia institución educativa para poner en funcionamiento las perspectivas didácticas que desea concretar en su espacio de enseñanza? Para ello debe contar con –y formar- a un equipo docente que pueda incorporar diversas prácticas educativas que permitan a la totalidad de los alumnos a acceder a una educación universitaria de calidad sin desvirtuar el perfil de egresado deseado.

En el presente trabajo se desarrollarán cada una de las habilidades que debe desarrollar el docente, desde el enfoque de la institución educativa, las cuales tienen por finalidad satisfacer necesidades de formación de un grupo profesional cuya tarea es la de conducir la fuerza policial de la Nación.

Palabras clave: institución educativa – didáctica – Escuela de Cadetes – habilidades – formación de no abogados – enseñanza del derecho

La didáctica en la visión institucional. Mucho se ha escrito de la didáctica desde el punto de vista de los docentes, como así también de los alumnos. En este caso se enfoca la didáctica desde el punto de vista de una institución educativa que enseña derecho a profesionales no abogados, como es el caso de la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina.

Antes de hablar específicamente de los docentes corresponde señalar cuál es el objetivo de la escuela de cadetes: la formación de oficiales de policía en base al nuevo marco teórico de la seguridad democrática y con el siguiente perfil de egresado:

“El Técnico/a Universitario en Seguridad Pública y Ciudadana orientado a la función policial fundamenta su actividad teórica y práctica en la necesidad de acreditar una formación inicial de alta calidad académica para la ejecución de las tareas específicas en su función de policía de seguridad y policía judicial.”

Estas expectativas de formación por parte de la institución educativa requieren de una determinada labor docente para asegurarlas. A continuación se desarrollarán una a una.

El docente reflexivo. Desde un punto de vista ideal se prefiere al abogado formado en pedagogía por sobre el abogado sin formación en ese ámbito. Ello es difícil de encontrar. Generalmente no existe desde la visión tradicional de la abogacía una postura que valore la tarea docente. Casi siempre la actividad educativa en la abogacía resulta ser un “hobby” y no es considerado como una profesión en sí –profesional de la enseñanza del derecho-. Ello implica que muchas veces el docente no cumpla adecuadamente su rol: falte a la clase –un docente me ha llegado a decir que faltará porque en el otro trabajo no puede faltar; entonces ¿en este sí?-, mande a otra persona a dar clase, no prepare la clase, no le dedique tiempo a crear material didáctico, o no se interese por trabajar en conjunto con el resto de los profesores y su coordinador.

Como es difícil conseguir profesores con la apropiada formación docente, al menos el docente debe tener una característica que, de todas las demás, resulta fundamental, y que su ausencia resulta imposible de reemplazar: ser un docente reflexivo.

El conocimiento didáctico –el saber enseñar- se aprende, sobre todo si se está dispuesto a escuchar y revisar las prácticas docentes. Un docente convencido que es un buen docente que se sienta a leer el código y a hablar de Vélez Sarsfield a un grupo de futuros policías, evidentemente no tiene dicha capacidad reflexiva.

Una institución educativa puede formar a sus propios docentes y transformarlos en profesores, pero no siempre los docentes están dispuestos a cambiar. La disposición al cambio, a revisar las prácticas, a explorar nuevas estrategias, a aprender, es la llave para acceder al conocimiento de la didáctica.

Competencias didácticas del docente. A continuación se enumerarán las competencias didácticas que debe desarrollar un docente de la Escuela de Cadetes de la PFA en la enseñanza del Derecho:

a) Planificación del proceso de enseñanza. El docente debe ser capaz de pensar en un plan de enseñanza – estrategia-. Lo que implica tanto planificar la clase –prepararla- como también pensar en el abordaje de la materia durante el cuatrimestre –planificación cuatrimestral-. Durante el 2015 se le solicitará a los docentes que presenten una planificación cuatrimestral por adelantado. Luego de recibir el programa de la materia. Dichas planificaciones se trabajarán en las reuniones de profesores.

b) Transposición didáctica de los contenidos y su abordaje. Es importante que los docentes puedan traducir sin perder precisión y calidad en sus contenidos para que el saber a ser enseñado sea significativo a los alumnos y acorde con el perfil de egresado. Ello implica salir de la tradicional orientación abogadil de las exposiciones y textos.

c) Creación de material didáctico propio. Resulta necesario que el docente tenga autonomía en sus clases y que no dependa pura y exclusivamente de la bibliografía obligatoria y de las actividades sugeridas por el coordinador del eje. Es por ello que debe poco a poco crear sus propios materiales didácticos, siempre respetando el programa de la materia y el diseño curricular de la tecnicatura, que permita a los alumnos abordar los contenidos de la asignatura –andamiaje, poder hacer con ayuda de otro lo que no se puede hacer solo-.

d) Coherencia didáctica entre enseñanza y evaluación. Debe preservar la coherencia didáctica entre lo enseñado y lo a evaluar. Esto implica que no debe darse por supuesta y desarrollada ninguna habilidad cognitiva ni ningún contenido de la materia. Si se evalúa debe haber sido enseñado, de lo contrario no puede ser evaluado por el docente. Se ha trabajado en este sentido con los docentes con la taxonomía de Bloom y las consignas de sus propios exámenes.

e) El uso formativo de la evaluación. El docente debe tener en claro que el uso de los resultados de la evaluación es lo que le da el carácter a la evaluación. En este sentido, cada una de las evaluaciones parciales y los trabajos prácticos que se realizan durante la cursada tienen un espacio en el aula para la discusión y socialización de los errores comunes. Es decir, no sólo el docente debe realizar una devolución uno por uno de los exámenes para que el alumno entienda en qué se equivocó, sino que la propia evaluación y sus errores deben ser el tema central de la clase subsiguiente para poder tratar cada uno de los errores y ajustar el proceso de enseñanza en función a las dificultades concretas de ese grupo de alumnos. Respecto del final integrador, son los propios alumnos los encargados de integrar los temas, muchas veces a través de dispositivos como las redes conceptuales y una exposición sobre dichas relaciones que den cuenta de su comprensión.

f) El vínculo con los alumnos. En la enseñanza a los futuros oficiales de policía no puede dejarse de lado el vínculo entre docente y alumno. Si bien es importante en la totalidad de los espacios de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la formación de los policías impacta directamente sobre su labor profesional futura: un policía acostumbrado a que lo humillen o lo maltraten no tendrá problemas en humillar o maltratar a detenidos y víctimas de delitos, en vez de asegurar el goce de sus derechos. Muchas veces el lenguaje tiene efectos performativos y se transforman en verdaderas prácticas: el decirle “callate” a un alumno tiene una serie de significaciones que transforman a la palabra en acciones –en este caso en una censura-. Esto se agrava aún más por el rol social que cumple el abogado, especialmente en la formación de los policías: el conocedor de la ley. El problema es que dentro del concepto de ley se juegan cuestiones de índole ético. Por lo que no es sólo la ley en sentido de la “teoría pura del derecho”, sino que también se juegan los valores que porta. Un docente de derecho que se comporte en contra de los valores democráticos, de derechos humanos o la aceptación del otro, sigue siendo modélico y transmite dichos valores a los alumnos, los cuales permanecen confundidos con la validez disciplinar del derecho.

g) La docencia como una profesión. El docente debe considerar que lo que se encuentra realizando es parte de su profesión –como parte del perfil de egresado del abogado, y como perfil específico del egresado del profesorado en ciencias jurídicas-. Ello implica un conocimiento y control sobre lo que se hace. La intuición no alcanza para profesionalizarse, sino que deben desarrollarse tareas reflexivas que se canalicen en base al estudio y la práctica de la didáctica. Un docente que no entiende lo que está haciendo ni por qué tiene los resultados que tiene, todavía no es un profesional de la enseñanza.

h) El conocimiento de la materia que dicta. Parece absurdo tener que realizar un acápite sobre el conocimiento del objeto de conocimiento en el profesorado universitario, pero algunas veces se presentan personas que no conocen de la disciplina –o mejor dicho de la subdisciplina- y que tampoco hacen un

esfuerzo por estudiarla. Así docentes que deberían enseñar filosofía del derecho, terminan enseñando derecho civil. O incluso civilistas terminan aceptando horas de derecho penal y mandan a alguien a dar la clase por ellos. El conocimiento es uno de los puntos de partida de la enseñanza. Sin el conocimiento de la disciplina no podríamos hablar de ninguna de las otras competencias mencionadas en esta ponencia. Lo también debe tenerse en claro que con el mero conocimiento de la disciplina tampoco implica el saber enseñar la disciplina. Pero si se debe elegir entre un docente intuitivo que sabe y otro docente intuitivo que no sabe, es lógica la elección.

i) El docente lector de códigos vs. el docente que resignifica los contenidos. Leer el código en público, o leer un fallo judicial ante unos sujetos, no te transforma en docente. Este es un problema propio de la disciplina del derecho –muchas veces fomentada por una posición iusfilosófica determinada, o al menos mal entendida de ese modo-. La mera reproducción del contenido de un texto, ya sea un código, un texto doctrinario o una sentencia, no produce enseñanza. Especialmente cuando la finalidad del docente no es la de transmitir un saber, sino la de escucharse a sí mismo.

Resignificar los contenidos resulta esencial, especialmente cuando la propia lectura de los bibliografía de la materia –y prácticamente toda la escrita sobre el derecho- apunta a un perfil de egresado completamente distinto del que tendrán los alumnos. En este caso el docente también es un traductor que transforma la finalidad de los textos a través de las actividades que propone, hacer los contenidos más cercanos a la vida de los alumnos y sus expectativas profesionales. Así, se puede utilizar un texto dirigido a abogados para que resulte en una experiencia que retroalimente el perfil de egresado del policía (por ejemplo un juego de rol en donde un grupo, que será el comisario, evalúa los procedimientos de sus subalternos –otros compañeros- en función de lo que el derecho considera como práctica válida e inválida según la bibliografía obligatoria). La capacidad de resignificación de los contenidos puede solucionar varios dificultades propias de la enseñanza del derecho: como el alto grado de abstracción de los contenidos, el lenguaje técnico contradictorio con el lenguaje común, las múltiples especializaciones del derecho y las dificultades de relación entre la teoría y la práctica. Esto también implica que el docente debe abandonar su comodidad de la clase magistral –e incluso de la famosa “*clase de siempre*”- y explorar tanto nuevas estrategias como la utilización de nuevas tecnologías de la información y comunicación –TICs-.

Bibliografía.

- ANIJOVICH, Rebeca, CAPPELLETTI, MORA y SABELLI (2009), “Transitar la formación pedagógica”, Paidós, Buenos Aires.
- AUSTIN, John L., “Cómo hacer cosas con palabras”, versión traducida y publicada en www.jacquesderrida.com.ar.
- BAIN, Ken (2007), “Lo que hacen los mejores profesores de la universidad”, Universitat de València, Barcelona.
- CHEVALLARD, Yves (2009), “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, Buenos Aires, Aique.
- FILLOUX, Jean-Claude (2000), “¿Hacia una educación ética?”, en “Reflexión ética en educación y formación”, Ed. Novedades Educativas, Brasil.
- FILLOUX, Jean-Claude (2008), “Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación”, ed. Encuentro Grupo editor, Córdoba.
- LITWIN, E. (2008), “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”, Paidós, Bs. As.
- MONEREO, Carles, “Las competencias profesionales de los docentes”, http://www.sinte.es/_identites/?p=209.
- TRILLA, Jaume, “La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor”, en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126268.pdf
- PERRENOUD, Philippe (2002), “Construir competencias desde la escuela”, Dolmen, Santiago.
- PERRENOUD, Philippe (2007), “Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.”, Grao, México.
- PERRENOUD, Philippe (2011), “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, Grao, Barcelona.
- ZABALZA, Miguel A. (2003), “Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional”, Narcea, Madrid.

Teorías pedagógicas y prácticas de la enseñanza: una aproximación en las clases de la Facultad de Derecho de la UNMDP.

María Marta LAGUYÁS

Profesora en Ciencias de la Educación (UNMdP).

Leonardo Pablo PALACIOS

Abogado (UNMdP)

El presente trabajo se propone indagar en las intersecciones entre las teorías pedagógicas y las estrategias de enseñanza implementadas en las clases de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo se enmarca en el Proyecto final de la Especialización en Docencia Universitaria dictada por la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

La metodología adoptada para dicha indagación es la observación y registro de clases de Derecho Político, siendo la observación directa, con un observador pasivo y percibido.

Se sustenta en interrogantes tales como ¿Es posible reconocer los enfoques pedagógicos de los docentes que llevan a cabo la enseñanza del derecho? ¿Es posible caracterizar dichos enfoques teóricos? ¿Es posible dar cuenta de efecto que dichos enfoques poseen sobre la enseñanza del Derecho Político? ¿Es posible que las respuestas a los interrogantes mencionados operen como marco de análisis al vasto campo de problemáticas que la enseñanza del Derecho en general y del Derecho Político en particular plantean a los docentes y el significado que tiene para ellos?

Esta materia, junto con Teoría General del Derecho constituye el denominado Ciclo de Permanencia para continuar la carrera de Abogacía. Es así que se destaca el carácter inaugural que representa, y de allí la importancia de las estrategias de los docentes en una materia que se presenta como crucial, al ser una de las “puertas de acceso” a la disciplina.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho- Formación Pedagógica – Estrategias de enseñanza

Por qué indagar en los enfoques pedagógicos de los docentes de derecho

Desde hace algún tiempo las prácticas de la enseñanza en la Universidad se han constituido en una preocupación central de numerosos estudios e investigaciones y han generado múltiples debates, ya sea en el campo de la didáctica como en las disciplinas específicas de cada área de conocimiento.

Como afirma E. Litwin, la enseñanza en tanto actividad práctica, es el resultado de alguna concepción teórica que sostiene ciertos postulados sobre lo deseado y lo posible (Litwin, 2000). En este sentido, compartimos con la autora, la importancia de reconocer las concepciones pedagógicas de los profesores de Derecho Político y significarlas teóricamente para “seguir construyendo la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza” (Litwin, 2000: 33).

De allí el particular interés por las teorías que los docentes utilizan en sus clases, y también, aquellas que ponen en juego al tomar decisiones, involucrando, nada menos que los conceptos sobre el enseñar y el aprender que sustentan.

Cuestiones comunes en las clases observadas:

Se debe destacar que se observaron clases de la asignatura Derecho Político, y que esta materia, junto con Teoría del Derecho, son las dos materias que deben cursar y aprobar obligatoriamente los alumnos para poder continuar el plan de estudios. En este sentido son las primeras materias con que la facultad recibe al alumno, y de alguna manera tienen un carácter inaugural, lógicamente en la introducción a la disciplina, a su lenguaje y categorías propias. Pero también a cierta metodología, tanto de estudio como de tránsito institucional, que va a marcar en el futuro varios años de estudio de los estudiantes ahora noveles.

Se observaron las clases de dos docentes, ambos con el cargo de Profesor Adjunto dentro de la cátedra. Estos docentes comparten además, una antigüedad de más de quince años, y poseen un amplio manejo tanto de los temas que exponen en las clases, como el resto del programa de la materia.

Las aulas donde se desarrollaron las clases son adecuadas: poseen buena luz y calefacción (las observaciones se hicieron en invierno). En algunos casos eran amplias, y en otros si bien no tanto, todos los alumnos podían estar sentados. En todas las clases la voz de los profesores se podía escuchar en forma

clara. Asimismo, ambos profesores poseen una dicción clara y un tono de voz suficiente para que se escuche su exposición durante todo su desarrollo.

La postura de los profesores frente a la clase es similar: toman el frente del aula, en el cual hay un escritorio fijo, una silla, y un pizarrón (tradicional, para usar con tiza) en el centro de la pared, y el escritorio es usado como base o punto de organización espacial. Los profesores no se sientan en ningún caso, dando la clase parados, pero no separándose en demasía del escritorio, aunque en general, colocándose entre él la primera fila de bancos de los estudiantes. Ese espacio, esa línea frente a los alumnos, con ligeros movimientos hacia los lados, es el ámbito propio y exclusivo del docente durante las clases.

En ambos profesores las clases son una exposición oral sobre el tema del día, generalmente el punto o puntos del programa de la unidad que le ha tocado desarrollar (en la organización de las clases, la cátedra otorga una o varias unidades a cada profesor, que da una clase por semana, independientemente de lo sucedido en la clase del día anterior con otro profesor). El uso del pizarrón es una apoyatura a la exposición central, pero no adquiere un carácter sobresaliente o fundamental. Según el caso lo usan para escribir alguna categoría, algún elemento que la integre, alguna regla nemotécnica, todo como apoyatura de la exposición oral.

Docente A: Información calificada

El lugar del docente en la clase

El docente desarrolla la clase a través de la exposición de ideas y conceptos. Es decir, la propuesta pedagógica de dicho encuentro consiste en la presentación oral como recurso principal.

Hay claras evidencias del manejo y la solvencia en el conocimiento de los temas de todo el programa. Instrumento al que recurre para avanzar con dicha exposición, siguiéndolo “punto por punto”. Incluso establece relaciones con otras disciplinas (economía, sociología y filosofía), relacionando el contenido con producciones literarias, pictóricas y cinematográficas.

Las preguntas funcionan como articuladores del discurso, de manera que permitan la continuidad de lo que se viene exponiendo. Por ejemplo, cuando el docente pregunta:

¿Cuál es la idea de comunidad? Y ante el silencio de la clase, el docente responde a la brevedad “La comunidad es...”

El pizarrón es un recurso para el registro de algunas referencias, incluso en la apelación a recursos propios del docente tales como una manera de recordar los elementos constitutivos del Estado “Yo me hice esta regla nemotécnica...”

El lugar del alumno en la clase

El alumno es un sujeto pasivo que escucha al docente y toma notas. En varios casos, el registro de la voz del docente se realiza a través de algún dispositivo móvil, en general teléfono celular.

Pocos de ellos hacen preguntas al docente, y en caso de surgir dudas de vocabulario se los ve consultando entre pares. En caso de hacer la pregunta al docente, el mismo no tiene inconvenientes en responder.

Docente B: La importancia de....

El lugar del docente en la clase

La clase consiste en el desarrollo de un aspecto de la vasta producción de un autor, de la cual el docente da cuenta de su amplio manejo. El docente hace la aclaración inicial y comienza la exposición de los conceptos. El uso de la pregunta brinda continuidad al discurso del profesor quien es la voz exclusiva del encuentro. Por ejemplo: D “¿Quedó claro el ejemplo?” La clase en silencio e inmediatamente el D “No tiene ninguna complejidad...” En ciertos momentos de la clase, insta a “Ahora presten atención” o señala

“Subrayen eso”

En general las preguntas son cerradas, en las que el docente busca “la respuesta correcta”. En caso de que no sea así, el docente advierte con un “ No! Piensen!” O “A ver si alguno da en la tecla?”

El lugar del alumno en la clase

El alumno ocupa el lugar de quien recibe información calificada sin problematizar lo que escucha o entiende. En general toman notas en silencio. Sólo los estudiantes de las primeras filas hacen alguna pregunta.

Acerca de la enseñanza del Derecho Político

A partir de las observaciones realizadas nos encontramos con más preguntas de las que teníamos antes de comenzar. En general, relacionadas con el impacto de la enseñanza en los aprendizajes alcanzados. ¿Alcanzados?

La idea (o pretensión) de que el estudiante puede acceder a la información ofrecida y sea capaz de demostrarlo a través de la memoria y repetición de datos refuerza la inquietud por el lugar que ocupa el alumno en estas clases. Es decir, ¿alcanza con ofrecerles en forma oral, expositiva, conceptos sin mediar el análisis experto del docente o sin ofrecerlo al cuestionamiento del alumno? ¿O a la tarea conjunta de revisión? ¿Qué recursos de los estudiantes se utilizan en estas prácticas? ¿Esos recursos son conocidos por los docentes?

Parece asomar una alternancia entre la suposición de la ausencia de saberes previos por parte del alumno a la confianza en que un estudiante/ingresante de la carrera de abogacía contará con idénticos recursos que el docente para acercarse, manipular e internalizar conceptos, situaciones, categorías y principios propios de la disciplina.

Asimismo, aparece una cuestión más ¿Cuál es el origen del conocimiento que el profesor “dicta”? ¿Está elaborado y terminado, está en proceso o el alumno puede participar en su reelaboración?

A modo de cierre

Al inicio de este trabajo nos planteamos si es posible que las respuestas a los interrogantes mencionados operen como marco de análisis al vasto campo de problemáticas que la enseñanza del Derecho en general y del Derecho Político en particular plantean a los docentes y el significado que tiene para ellos.

En una primera aproximación al problema nos encontramos con docentes muy seguros de sí mismos y de los conocimientos que ofrecieron a los estudiantes que se inician en la disciplina del derecho. Tal como lo señaláramos, ambos docentes cuentan con una solvencia suficiente como para mostrar un vasto campo de saberes relevantes a los futuros abogados que acuden a sus clases.

Sin embargo, nos permitimos dudar acerca de las estrategias utilizadas en el sentido de la reflexión pedagógica (o en términos de Camilloni, de “didáctica erudita”) a la que han sido sometidas para constituirse como el mejor recurso para favorecer el ingreso de estos estudiantes a un universo tan complejo como contradictorio, con obstáculos epistemológicos que le son propios y que, sin dudas, inaugura un modo de pensar la realidad atravesada por dichos conocimientos.

Bibliografía

- Anijovich, Rebeca (2009) *Transitar la formación pedagógica*, Paidós, Buenos Aires.
- Anijovich, Rebeca, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2007) “Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA, en Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho, Año 5, N° 9, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho UBA.
- Camilloni, Alicia (2007) *El Saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires.
- De Ketele, Jean-Marie, (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Editorial Visor Libros, Madrid.
- Domenech, Eduardo, (1997) “Abogados, Escuelas y Colegios” en *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*, Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires.
- Gordillo, Agustín, (1988) *El método en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Editorial Civitas, Madrid.
- Gozaíni, Osvaldo Alfredo, (2001) *La enseñanza del Derecho en Argentina*, Ediar, Buenos Aires.
- Litwin, Edith, (2000) *Las configuraciones didácticas*, Paidós, Buenos Aires.